Mokhtar Ahmed

Analyse der Ausbildung und Situation der Primar- und Preparatory- Schullehrerschaft Ägyptens unter den Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft

1972

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547219_0020

Erziehungswissenschaft

Analyse der Ausbildung und Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft Ägyptens unter den Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Mokhtar Ahmed
aus
Abu Gerg/Ägypten

1972

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 1. 5. 1972
Dekan: Prof. Dr. H. Lausberg, geschäftsf. Prodekan
Referent: Prof. Dr. E. Bornemann
Korreferent: Prof. Dr. H. Wehr

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen IV

VORWORT IX

I. EINFÜHRUNG 1
A. Untersuchungsziele 1
B. Historischer Aufriß 3
C. Problemlage 12

II. METHODE DER ERHEBUNG UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG 21
A. Erhebungsmethode 21
1. Auswahl der Erhebungsgebiete und Personenkreise 21
2. Die Erhebungsbögen 23
3. Das Erhebungsverfahren 25
B. Beschreibung der Angaben zur Person 27
1. Geschlecht 28
2. Alter 29
3. Konfession 33
4. Familienstand 35

III. REGIONALE UND SOZIALE HERKUNFT 38
A. Regionale Herkunft 38
B. Soziale Herkunft 41
1. Beruf des Vaters 41
2. Schulbildung der Väter 45

IV. MOTIVE FÜR DIE WAHL DES LEHRERBERUFES UND IHRE BEGRÜNDUNG 51
1. Neigung, Freude und Interesse am Lehrerberuf 51
2. Ein kurzes und billiges Studium 53
3. Aussicht auf Beamtensicherheit 55
4. Fehlende schulische Voraussetzung 56
5. Wunsch, Rat oder Bestimmung des Elternhauses 58
6. Andere Gründe 60

V. LEHRERBILDUNGSFORMEN UND BEURTEILUNG DER AUSBILDUNG 62
A. Ausbildungsformen 62
B. Bevorzugung der getrennten Ausbildung oder der Koedukation 69
C. Beurteilung der Ausbildung 73
D. Berücksichtigung einiger Fächer im Studienplan der Lehrerbildung 79

VI. WEITERBILDUNG 83
1. Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung 84
2. Formen der beruflichen Weiterbildung 87
3. Hinderungsgründe für systematische Weiterbildung 89
4. Lektüre von Büchern und Fachzeitschriften 91
5. Beweggründe für die berufliche Weiterbildung 95
6. Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildung 97

VII. EINSTELLUNG DER LEHRER UND LEHRERINNEN ZU BERUF UND GESELLSCHAFT 99
A. Die berufliche Situation 99
1. Das Sozialklima im Lehrerkollegium 99
2. Verhältnis zu Schülern 114
3. Zielsetzung 118
4. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus 124
5. Störfaktoren im Berufsleben 130
6. Berufszufriedenheit 141
B. Die außerberufliche Situation 150
1. Verbindung zwischen Schule - Öffentlichkeit und Einstellung zur Erwachsenenbildung 150
2. Einstellung zur Jugendarbeit 156
3. Persönliche Idealvorstellung der Lehrerschaft 159

VIII. SCHLUSS: ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNG 163
A. Zusammenfassung 163
B. Vorschläge und Empfehlungen 168
1. Zur Werbung für den Lehrerberuf und Erhöhung der Interessentenzahl 168
2. Zur Verbesserung der Ausbildung 172
3. Zur Ermöglichung und Verbesserung der Weiterbildung 178
4. Zur Verbesserung der beruflichen Situation 181
5. Zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus 183
C. Ausblick 186

ANHANG 187
A. Fragebogen der Untersuchung 190
B. Anmerkungen zu Kapitel VIII, Teil B 203
C. Literaturverzeichnis 205

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle Nr:	Titel der Tabelle	
1	Versand und Rücklauf der Fragebögen der Primarschullehrerschaft	26
2	Versand und Rücklauf der Fragebögen der Preparatory-Schullehrerschaft	26
3	Geschlechtsverteilung der Primarschullehrerschaft	28
4	Geschlechtsverteilung der Preparatory-Schullehrerschaft	28
5	Altersverteilung der Primarschullehrerschaft	30
6	Altersverteilung der Preparatory-Schullehrerschaft	30
7	Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht bei der Primarschullehrerschaft	31
8	Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht bei der Preparatory-Schullehrerschaft	31
9	Konfessionszugehörigkeit der Primarschullehrerschaft	33
10	Konfessionszugehörigkeit der Preparatory-Schullehrerschaft	33
11	Familienstand der Primarschullehrerschaft	35
12	Familienstand der Preparatory-Schullehrerschaft	36
13	Herkunft der Primarschullehrerschaft	39
14	Herkunft der Preparatory-Schullehrerschaft	39
15	Väterberufe der Primarschullehrerschaft	42
16	Väterberufe der Preparatory-Schullehrerschaft	43
17	Schulbildung der Väter der Primarschullehrer und -lehrerinnen	46
18	Schulbildung der Väter der Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen	47

Tabelle Nr:	Titel der Tabelle	
19	Angegebene Gründe für die Berufswahl bei der Primarschullehrerschaft	52
20	Angegebene Gründe für die Berufswahl bei der Preparatory-Schullehrerschaft	52
21	Arten der Ausbildung der Primarschullehrerschaft	63
22	Arten der Ausbildung der Preparatory-Schullehrerschaft	63
23	Bevorzugung der getrennten Lehrerbildung oder der Koedukation bei der Primarschullehrerschaft	71
24	Bevorzugung der getrennten Lehrerbildung oder der Koedukation bei der Preparatory-Schullehrerschaft	71
25	Beurteilung der Lehrerbildung von der Primarschullehrerschaft	74
26	Beurteilung der Lehrerbildung von der Preparatory-Schullehrerschaft	74
27	Berücksichtigung einiger Fächer im Studienplan der Lehrerbildung bei der Primarschullehrerschaft	81
28	Berücksichtigung einiger Fächer im Studienplan der Lehrerbildung bei der Preparatory-Schullehrerschaft	82
29	Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung bei der Primarschullehrerschaft	85
30	Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung bei der Preparatory-Schullehrerschaft	85
31	Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung nach "Dienstortgröße" bei der Primarschullehrerschaft	86
32	Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung nach "Dienstortgröße" bei der Preparatory-Schullehrerschaft	87

Tabelle Nr:	Titel der Tabelle	
33	Formen der systematischen beruflichen Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	88
34	Hinderungsgründe für systematische Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	90
35	Bereiche der Lektüre von Büchern bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	93
36	Lektüre der Fachzeitschriften bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	94
37	Entscheidende Beweggründe für die berufliche Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	96
38	Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	97
39	Beurteilung des Kontakts im Lehrerkollegium bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	100
40	Häufigkeit der Informationen durch die Schulleitung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	102
41	Gründe für Meinungsverschiedenheiten mit dem Rektor bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	104
42	Die Kontrollen durch den Schulrat als Störfaktoren bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	105
43	Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulbehörde bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	108
44	Häufigkeit der offiziellen Schulkonferenzen im vergangenen Schuljahr bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	111

Tabelle Nr:	Titel der Tabelle	
45	Beurteilung der Schulkonferenzen als offizielle Möglichkeit für eine Zusammenarbeit bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	112
46	Beurteilung des Kontaktes zwischen Lehrern und Schülern bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	115
47	Persönliche pädagogische Zielsetzung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	119
48	Erzieherische Aufgaben bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	122
49	Anzahl der Zusammenkünfte zwischen Schulkollegium und Elternbeirat bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	126
50	Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	127
51	Störfaktoren bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, als "stark" oder "sehr stark" eingestuft	131
52	Die 5 Störfaktoren, die am meisten Schwierigkeiten bieten, wie die Befragten sie nach Rang einordneten	139
53	Empfehlung des Lehrerberufs für die Kinder der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	142
54	Möglichkeiten für eine Steigerung der Berufszufriedenheit der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	146
55	Beurteilung der Verbindung zwischen der Schule und dem Leben der Öffentlichkeit bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	151
56	Bereitschaft zur Mitwirkung an Erwachsenenbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	154

Tabelle Nr:	Titel der Tabelle	
57	Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen in Primar- und Preparatory-Schulen zur Jugendbetreuung	157
58	Die Idealvorstellung der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft	160

VORWORT

Die vorliegende Arbeit gehört zu jenem Typ von Arbeiten, die ohne vielfältige Anregungen und Hinweise sowie großzügige Unterstützung wohl kaum in dieser Form durchgeführt werden können. Den entscheidenden Anstoß für die Beschäftigung mit dem Thema dieser Arbeit erhielt ich durch meinen verehrten Lehrer, Herrn Prof. Dr. Ernst Bornemann. In zahlreichen Diskussionen und Gesprächen während meines Studiums am Pädagogischen Seminar wies er mich ständig auf Probleme und Aspekte der Lehrerbildung in Ägypten hin, die bis dahin keinerlei Beachtung gefunden hatten, demzufolge nicht erforscht waren und hier teilweise ihren Niederschlag finden. Dafür und für seine Anteilnahme, die er mir und meiner Arbeit angedeihen ließ, danke ich ihm herzlich. In gleicher Weise bin meinem Lehrer, Herrn Prof. Dr. Hans Wehr, dem Direktor des Seminars für Arabistik und Islamwissenschaft, für seine wegweisende und tatkräftige Unterstützung zu tiefstem Dank verpflichtet. Besonders danken möchte ich auch Herrn Dipl.-Math. Niels Christensen für seine bereitwillige Beratung und Unterstützung der Arbeit im Rechenzentrum der Universität Münster.
Dank gebührt außerdem den Herren Hassan Ibrahim, Rida Ibrahim und Salah Abdel Zahir, die mich bei der Verteilung der Fragebögen in beiden Erhebungsgebieten wohlwollend unterstützt haben.

Mokhtar Ahmed

I. EINFÜHRUNG

A. Untersuchungsziele

Diese Arbeit ist die erste Untersuchung in Ägypten, die sich mit der Lehrerbildungsfrage auf empirischer Basis beschäftigt. Die bisherigen Versuche haben mehr oder weniger das vorhandene System nur verbal kritisiert und dafür entweder theoretische bzw. abstrakte Reformvorschläge gemacht oder fremde Modelle übernommen, wobei immer die landesbedingten Unterschiede unberücksichtigt blieben, und damit konnte man keine harmonische Adaption erreichen.

Die heute notwendigen, angestrebten Bildungsreformen, auf empirischer Forschung basierend, dürften eine Erfolgswahrscheinlichkeit haben. Solche angestrebten Bildungsreformen sollten das Kernstück in der Lehrerbildungsfrage sehen, da diese für die Berufsgruppe der Lehrer oder Erzieher ausbildet entscheidend ist, die für alle anderen Gruppen oder Berufe die Aufgabe und Funktion der Bildung, Ausbildung und Erziehung übernimmt.
Die Ausbildung dieser Berufsgruppe sowie ihre Integration und Einordnung in die Gesellschaft ist aufschlußreich nicht nur für diese Berufsgruppe selbst, sondern für das Bildungsdenken und Bildungswesen der betreffenden Gesellschaft überhaupt. Das bedeutet, daß dem Lehrerberuf innerhalb der Gesellschaft eine Schlüsselstellung zukommt. Er hat also die Aufgabe, die heranwachsende Generation auf ihre Zukunft vorzubereiten, in der ihr eine mannigfache Verantwortung in einer

künftigen Gesellschaft auferlegt sein wird.[1]

Die ägyptischen Lehrer oder Erzieher als Angehörige dieser Berufsgruppe scheinen bis zu diesem Zeitpunkt solchen Aufgaben noch nicht gewachsen zu sein. Dies ist vermutlich in erster Linie auf die bisherige Ausbildung sowie die gegenwärtige berufliche Situation zurückzuführen.

In der hier vorgelegten Arbeit wird über eine Umfrage mittels Fragebogen versucht:

1) die regionale und soziale Herkunft der Lehrerschaft zu bestimmen
2) die Motive bei der Wahl des Lehrerberufs aufzuhellen
3) die Lehrerbildungsformen und -wege sowie die Beurteilung der Ausbildung zu ermitteln
4) die Möglichkeit, die Formen und die Inhalte der Weiterbildung sowie die Motive und Hinderungsgründe für eine Fortbildung darzustellen
5) die berufliche und außerberufliche Situation der Lehrerschaft aufzuzeigen

Basierend auf den Ergebnissen der Untersuchung sollen Vorschläge und Empfehlungen gegeben werden, die auf eine Werbung für den Lehrerberuf und auf eine Verbesserung der Ausbildung und Fortbildung sowie der gegenwärtigen beruflichen Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft zielen.

---

1) vgl. dazu Gahlings und Moering, S.9
sowie Heckhausen u.a., S.13

B. Historischer Aufriß

Die Lehrerbildung in Ägypten war im Laufe von 13 Jahrhunderten einer Entwicklung unterworfen, die nicht nur von historischem Interesse ist, sondern auch Probleme auftreten ließ, deren Lösung in mehr als einer Hinsicht bis heute aktuell und notwendig blieb.

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war die Ausbildung der Lehrer überwiegend religiös bestimmt. Die Koran- und Moscheeschulen waren die einzigen Bildungsinstitutionen, die nach der Zeit der islamischen Eroberung im Jahr 640 aufkamen. Das Hauptziel der Erziehung und Bildung nach der islamischen Eroberung war die Verbreitung des Islam und seiner Glaubenslehre.[1)]
Eine hervorragende Rolle in dieser Hinsicht spielte die Al-Azhar-Moschee (später wurde Al-Azhar--Universität genannt), die im Jahre 972 von den Fatimiden gegründet wurde. Sie war die einzige Hochschulinstitution, die u.a. der Lehrerbildung in Ägypten sowie in der islamischen Welt etwa 900 Jahre gedient hat.
Die Koranschulen dienten als Grundschulen, während die Moscheeschulen den Charakter einer höheren Schule hatten.
Die Lehrer an Koranschulen waren diejenigen, die einige Jahre in den Moscheeschulen verbracht hatten, wohingegen die Lehrer der Moscheeschulen im Al-Azhar-Kollegium ausgebildet wurden.

Im Jahre 1171 eroberten die Ayyubiden Ägypten. Da

---

1) vgl. dazu Shalaby, Tārīḫ at-tarbiya..., S.84f und ferner: History of Muslim Education, S.6ff

sie im religiösen Bereich die Gegendoktrin der Fatimiden vertraten, schlossen sie die Al-Azhar-Moschee; sie ersetzten dieses durch einige Schulen, wo sie ihre eigenen religiösen Lehren unterrichten ließen.[1)]

Nach den Ayyubiden kamen die Mameluken 1279 an die Macht. In dieser Zeit begann eine Aktivität im Bereich des Schulwesens. Das Al-Azhar-Kollegium wurde wieder geöffnet, und außer den Koran- und Moscheeschulen bauten sie mehrere Schulen, die jedoch Privatschulen im eigenen Interesse waren.

Die Dynastie der Mameluken wurde im Jahre 1517 von den Osmanen gestürzt. Nachdem sie ganz Ägypten erobert hatten, begann damit seine dunkelste Periode in der Geschichte, insbesondere im Bereich des Bildungswesens. Lehrkräfte und Theologen wurden ausgesucht und gezwungen, nach Konstantinopel zu gehen und dort zu lehren. Außerdem wurde der wesentliche Teil der Bibliotheken Ägyptens nach Konstantinopel gebracht.[2)]
Mit der Zeit verloren die in Ägypten gebliebenen Lehrer und Theologen das Interesse daran, etwas Neues zu suchen. Bei der Lehrerbildung im Al-Azhar-Kollegium und in den Moscheeschulen begnügte man sich damit, das Bestehende und Übriggebliebene zu erklären und zu lehren.[3)] Die islamische Lehre wurde als etwas Absolutes hingestellt; die freie Interpretation von Quellen und ein freies Ermessen von

---

1) vgl. dazu Wafi, S.21f
2) vgl. dazu El Faky, S.22f
3) vgl. dazu Ḫafāgī, S.78f

Fragen und Problemen wurde völlig gehemmt.
Das Al-Azhar-Kollegium und die Moscheeschulen als Lehrerbildungsinstitutionen gaben also das traditionelle Bildungsgut weiter, ohne neue Gedanken hinzuzufügen.

Nach der Eroberung Ägyptens durch die Franzosen im Jahre 1798 gab es eine Wende im kulturellen Leben. Es wurde der Blick Ägyptens dadurch auf die westliche Welt geöffnet. Obwohl die französische Expedition nur drei Jahre in Ägypten gewesen war, weckte sie doch das Land aus seiner Lethargie und gab Anstoß zu neuen Gedanken.[1)]

Im Jahre 1805 kam Mohammed Ali (ein damaliger türkischer Offizier) an die Macht. Er verfolgte die Absicht, einen vom türkischen Reich unabhängigen Staat mit moderner Armee nach westlichem Vorbild aufzubauen. Dafür wurden neue Schulen nach westlichem System errichtet, um Offiziere, Ingenieure, Mediziner und eine neue Beamtenschaft heranzubilden. Um einen möglichst großen Teil dieser Absichten verwirklichen zu können, stützte man sich zunächst auf ausländische Lehrkräfte aus Europa, die jedoch allmählich durch ägyptische Lehrer, die im Ausland studiert hatten, ersetzt wurden.
Durch die Einführung des neuen Schulsystems wurde eine Zweispurigkeit in dem Bildungswesen Ägyptens geschaffen. Einerseits existierte noch das alte System der Koran- und Moscheeschulen und des Al-Azhar-Kollegiums, das in seinem mittelalterlichen Zustand verharrte, da dort keine Reformen durchgeführt wurden. Andererseits gab es Primarschulen, Gymnasien und Hochschulen, die ohne Kontakt zu dem alten Bildungssystem aufgebaut worden waren.

---

1) vgl. dazu El Faky, S.24

Trotz des Beginns der Bildungsrenaissance in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts gab es keine einzige Institution für Lehrerbildung. Die Lehrer an Primarschulen hatten nur einige Jahre am Al-Azhar-Kollegium verbracht, die an höheren Schulen erhielten ebenfalls keine pädagogische Ausbildung. Sie wurden aus den einzelnen Fachzweigen der Hochschulen ausgesucht.[1)]

Die reguläre Ausbildung der ägyptischen Lehrer begann 1872 mit der Errichtung der ersten Lehrerbildungsschule für Arabische Sprache in Kairo.[2)] Im Jahre 1881 wurde eine weitere Schule für Lehrerbildung errichtet, die in zwei Abteilungen gegliedert war, für Arabistik und Islamwissenschaft sowie für fremde Sprachen, Geschichte, Geographie und Naturwissenschaften. Diese Lehrerbildungsschulen sollten in der Zukunft der Kern für weitere Bildungsstätten in den Provinzen Ägyptens werden. Mit der englischen Besatzung 1882 scheiterte jedoch der Erweiterungsplan der Lehrerbildungsschulen.
Nachdem die Engländer das Schulgeld eingeführt hatten, war die Primar- und Sekundarschulbildung nur für eine geringe Zahl von Ägyptern möglich, nämlich für diejenigen, die die Kosten einer solchen Schulbildung selbst tragen konnten. Diese Schulbildung sollte dem Zweck dienen, vor allem einen neuen Beamtentyp für die Verwaltung zu schaffen. Einige Koran-, Vorprimar- und Pflichtschulen wurden beibehalten, um der Mehrheit der Bevölkerung die Möglichkeit zu geben, Lesen und Schreiben zu lernen. Doch selbst das wurde nicht verwirklicht.[3)]

Durch die Verringerungsmaßnahmen der Primar- und

---

1) vgl. dazu El Faky, S.39f
2) vgl. dazu El Faky, S.89
3) vgl. dazu El Kabbani, A Hundred Years..., S.15f und ferner: Artin, S.44f

Sekundarschulbildung ging der Lehrernachwuchs rasch zurück. 1903 wurde die Lehrerbildungsschule, die im Jahre 1881 errichtet worden war, geschlossen. Die Folge davon war ein weitreichender Lehrermangel. Um dies zu überwinden, wurden engliche Lehrkräfte eingestellt.[1)]

Ende des 19.Jahrhunderts traten in der Öffentlichkeit einige Pädagogen und Politiker auf, die Schulreformen forderten. Die Forderung der Reformer ging damals dahin, daß in jeder Provinz eine Primar- und Sekundarschule errichtet werden sollte, an denen auch ein Prozentsatz Schüler Unterricht erhielt, der die Schulbildung nicht selbst finanzieren konnte.[2)]
Eine der wichtigsten Forderungen war die Errichtung einer ägyptischen Universität, die nicht von der Regierung, sondern von den Wohlhabenden des Landes finanziell getragen werden sollte. 1908 wurde die erste ägyptische Universität eröffnet.
Im Al-Azhar-Kollegium ging die Entwicklung dahin, daß sich eine Neueinteilung in Primar- und Sekundarschulen sowie Hochschule vollzog, die an die Stelle der Koran- und Moscheeschulen trat.

Im weiteren forderten die ägyptischen Pädagogen die Demokratie in der Schulbildung. Die wichtigsten Pädagogen dieser Richtung waren Taha Hussein (geb.1889) und Ismail El Kabbani (1898 - 1963). Die Forderungen dieser beiden Pädagogen schufen zwei geistige Schulen in der Pädagogik Ägyptens. Die Schule von Taha Hussein forderte die Öffnung aller Schulbildungsstufen von der Primarschule bis zur Hochschule kostenlos für alle Ägypter [3)], wohingegen die von El Kabbani die Vereinheitlichung der Grundbildung und die Aufhebung der Diskri-

---

1) vgl. dazu Salama, S.149ff
2) vgl. dazu El Rafi'i, 1908 - 1919, S.120ff
3) vgl. dazu El Faky, S.170f

minierung bei der Ausbildung der Pflicht-, Vorprimar- und Primarschullehrerschaft forderte.[1)]
Die Bewegung der Schulreform in Ägypten wurde vor allem von der El Kabbani-Schule, die neue pädagogische Gedanken durchzuführen suchte und westliche Modelle verbreitete, sehr stark beeinflußt.

Unter dem Druck der Kritik am allgemeinen Schulbildungszustand bat die Regierung F.O.Mann, den damaligen Inspektor des "Teachers College" in London, und den Schweizer Psychologen und Pädagogen Eduard Claparede, nach Ägypten zu kommen. Sie wurden beauftragt, das ägyptische Schulsystem zu untersuchen und ihre Reformvorschläge zu unterbreiten.
Ihre Untersuchungen zeigten eine gleichlautende Kritik. Sie plädierten für eine Verallgemeinerung der Grundschulbildung.[2)] Hinsichtlich der Lehrerbildung schlug Claparede vor, die Ausbildung für Primarschullehrer nach dem Abitur auf drei Jahre anzusetzen. Sie sollten in einem eigens dafür errichteten Institut ausgebildet werden. Die Sekundarschullehrer sollten nach einem vierjährigen Hochschulstudium noch zwei Jahre in dem vorgeschlagenen Institut verbringen. Er machte außerdem noch Vorschläge, die sich mit der Weiterbildung der Lehrer befaßten. Er forderte u.a. regelmäßige Versammlungen der Lehrer zum Austausch persönlicher pädagogischer Erfahrung, Errichtung eines pädagogischen Vereins und die Schaffung einer pädagogischen Zeitschrift. Sein Vorschlag zur Errichtung eines Instituts für Primar- und Sekundarschullehrer wurde begrüßt und 1929 verwirklicht.[3)]

---

1) vgl. dazu El Kabbani, **Dirāsāt...**, S.1-25
2) vgl. dazu Mann, F.O., S.60f und ferner: Claparede, S.90f
3) vgl. dazu Claparede, S.65-85

Durch einen Plan, der 1925 die Verbreitung der Pflicht- und Vorprimarschulbildung bezweckte, hat sich die Zahl der Lehrerbildungsschulen bereits auf 25 Schulen für Lehrer und 17 für Lehrerinnen erhöht. Aus finanziellen Gründen wurde jedoch 1938 die Zahl dieser Lehrerbildungsschulen auf 8 Schulen für Lehrer und 6 Schulen für Lehrerinnen verringert.[1)]

Anfang der vierziger Jahre wurde mit einer Reihe von Versuchen begonnen, um die Lücke zwischen den Pflicht-, Vorprimar- und Primarschulen zu schließen. Im Jahre 1944 setzte Taha Hussein, der damalige Minister für Erziehung und Unterricht, das Gesetz der Gebührenfreiheit in den Primar- und Sekundarschulen durch. Auf Grund dessen verließen viele die Pflicht- und Vorprimarschulen, da man auf eine bessere Schulbildung an den Primarschulen hoffte, die den Weg zu Sekundarschulen und zum Hochschulstudium öffnen sollten. Das Ergebnis war die Überfüllung der Primar- und Sekundarschulen sowie ein akuter Lehrermangel, worauf-hin das Ministerium sich gezwungen sah, unqualifizierte Kräfte einzustellen.

Angeregt durch das Gesetz Taha Husseins von 1944 errichtete man 1945/46 drei neue Institute für Primarschullehrer, eine Lehrerbildungshochschule für Naturwissenschaft und Sprachen und drei Institute für Lehrerinnenbildung in Musik, Kunst sowie Haushaltslehre.[2)] Außerdem wurde 1944 die zweite Universität in Alexandria und 1950 die dritte in Kairo (Ain Shams) eröffnet.

---

1) vgl. dazu El Faky, S.182
2) vgl. dazu El Faky, S.210f

Nach der Revolution vom Juli 1952 wurde die Forderung der El Kabbani-Schule (Vereinigung der Pflicht-, Vorprimar- und Primarschule in einem einzigen Grundschulsystem) verwirklicht.
Durch die Verbreitung der Grundschulbildung hatte sich der Lehrermangel zusehens verstärkt. Um dieser Misere entgegenzuwirken, wurden 1952 Abendkurse für Absolventen der Sekundarschule eingerichtet. Da durch solche Kurse, die ein Jahr dauerten, keine qualifizierten Lehrkräfte ausgebildet werden konnten, wurden sie 1957 abgeschafft.

Infolge der Vereinheitlichung der Grundschulbildung wurden die damaligen Lehrerbildungsschulen für Pflicht- und Vorprimarschullehrer in die "Lehrerbildungsstätten" für Primarschullehrer und -lehrerinnen umgewandelt. Bis 1954 wurden in diesen Lehrerbildungsstätten Schüler mit dem Abschluß der Primarschule aufgenommen. Die Ausbildungsdauer betrug damals drei Jahre. Seit 1957 werden ausschließlich Absolventen der Preparatory-Schulen* zu gelassen.
In der Folgezeit ist die Ausbildungsdauer auf fünf Jahre erhöht worden. Es bestehen augenblicklich in Ägypten 72 Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstätten. An manchen dieser Bildungsstätten wurden Abteilungen für Abiturienten eingerichtet, wo die Ausbildungsdauer jedoch zwei Jahre beträgt.

Das Hochschulsystem wurde nach 1952 ausgebaut. Im Jahre 1957 wurde die vierte Universität in Assiut eröffnet. Das Al-Azhar-Kollegium, das 1961 umstrukturiert

---

* Die Preparatory-Schule entspricht in etwa der Realschule. Sie wurde in Ägypten nach einer allmählichen Entwicklung als selbständige Schulstufe erst 1957 eingeführt. Sie sollte auch das Bindeglied zwischen Primar- und Sekundarschule sein. Ihre Lehrkräfte sollen ein Hochschulstudium absolvieren.

wurde, bildet heute die fünfte Universität des Landes. Es wurden drei Fakultäten sowie acht Hochschulinstitutionen für die Preparatory- und Sekundarschullehrer und -lehrerinnen eingerichtet. Für die Lehrer der technischen Sekundarschulen wurde die Technische Hochschule für Lehrerbildung erbaut. Außerdem wurden einige Abteilungen an den Hochschulen für Landwirtschaft, Technik und Handel eingerichtet, die die Preparatory- und Sekundarschullehrer für die betreffenden Fachgebiete ausbilden sollen.
Die Voraussetzung für das Studium an einer von diesen Institutionen ist das Abitur. Die Ausbildungsdauer beträgt vier Jahre.

Bis 1961 hatte der überwiegende Teil der Preparatory-Lehrerschaft kein Hochschulstudium durchlaufen. Auf Grund des chronischen Lehrermangels wurde ein erheblicher Anteil der Primarschullehrer, der seine Ausbildung an einer Abteilung für Abiturienten absolviert hatte, als Lehrer an Preparatory-Schulen eingestellt. Die heutigen Bestrebungen gehen dahin, diesen Anteil der Lehrerschaft durch Lehrer mit abgeschlossenem Hochschulstudium zu ersetzen.[1)]

Im ganzen gesehen wird die Preparatory- und Sekundarschullehrerschaft Ägyptens zur Zeit auf vier Weisen ausgebildet:

1) In den Fakultäten für Lehrer, getrennt für Studenten und Studentinnen, für die Fächer Naturwissenschaften, Englisch und Französich
2) In den Hochschulinstitutionen für Lehrer, getrennt für Studenten und Studentinnen, für Leibeserziehung, Kunsterziehung und Musik
3) In Abteilungen an den Hochschulen für Landwirtschaft, Technik und Handel, sowie an der Technischen Hoch-

---

1) vgl. dazu El Faky, S.267f

schule für Lehrerbildung

4) In den philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Kairo, Ain Shams, Alexandria und Assiut, sowie an den Fakultäten für Islamwissenschaften und Arabistik der Al-Azhar-Universität

Die Ausbildung an diesen Fakultäten hat rein fachwissenschaftlichen Charakter und bietet keine pädagogische Schulung.
Nur ein kleiner Teil der Absolventen dieser Fakultäten hat heutzutage die Möglichkeit zu einem einjährigen pädagogischen Studium an dem Hochschulinstitut für Lehrerbildung, das im Jahre 1929 in Kairo gegründet wurde. Da nur ein derartiges Institut in Ägypten vorhanden ist, werden die meisten Absolventen der eben genannten Fakultäten ohne pädagogische Kenntnisse zum Lehramt zugelassen.

C. Problemlage

Aus dem historischen Aufriß, sowie aus der sich anschließenden Fragestellung, ergeben sich viele Gründe, die dringend dazu auffordern, die Lehrerbildung in Ägypten neu zu ordnen und die berufliche Situation der heute tätigen Lehrerschaft zu verbessern.

"Das Schicksal der Erziehung, damit aber auch das der Schule und der Lehrer, ist unlösbar verbunden mit dem Schicksal der Gesellschaft, in der sie geschieht."[1)]
Aus diesem Blickwinkel betrachtet sind viele Probleme der heutigen Lehrerbildung Ägyptens einerseits auf jahrhundertelange Mißstände zurückzuführen, andererseits sind Konflikte durch den Strukturwandel der ägyptischen Gesellschaft entstanden, hervorgerufen durch die Veränderungen, die man nach der Revolution von 1952 unter-

1) Brezinka, S.47

nommen hatte, sowie durch die allgemeine weltpolitische Entwicklung der letzten 20 Jahre.
" Die Erziehung, als Aufgabe, Ziel und Tatbestand betrachtet, ist politisch im ursprünglichen Sinne des Wortes. Dabei geht es nicht nur um das Wohl des Einzelnen, sondern stets auch um die Gesellschaft und ihre Kultur. Der politische Charakter der Erziehung zeigt sich dann besonders deutlich, wenn u.a. die Kultur eines Volkes gefährdet, bzw. von Entfremdung bedroht ist." [1] Zweifellos war das ägyptische Volk davon in der Vergangenheit betroffen und befindet sich heute in einer vergleichbaren Situation, indem das Land im Spannungsfeld der weltpolitischen Konstellation zwischen West und Ost steht, aus dem heraus es seinen eigenen Weg zu finden versucht.
Die politischen Aspekte der gegenwärtigen Situation können im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden. Dennoch kann kein Zweifel darüber gelassen werden, daß die Zukunft Ägyptens von der Wiederbelebung seiner Kultur und der Stärkung des Selbstbewußtseins seines Volkes abhängig sein wird, d.h. von der Verwurzelung in seiner langen Geschichte, in seinem islamischen Glauben, seinem Recht und seinen Sitten.
" Das alles sind sittliche Haltungen, die dem Menschen nicht von selbst zuwachsen. Sie sind dauernd gefährdet, sie können verkümmern, verlorengehen oder systematisch behindert werden. Die Erzieher haben die Aufgabe, sie immer neu in jedes einzelne Kind hineinzubringen, sie zu stützen und zu pflegen. Wird das auch nur eine Generation lang versäumt, oder unzulänglich getan, dann reißt die Verbindung mit der eigenen Vergangenheit ab, die überlieferte Sitte verfällt, die Tradition verkümmert, der Einzelmensch wird wurzellos."[2]

---

1) vgl. dazu Brezinka, S.47
2) Brezinka, S.48f

Jedoch scheinen die ägyptischen Lehrer oder Erzieher zum gegenwärtigen Zeitpunkt den ihnen gestellten Aufgaben nicht gerecht werden zu können:

1. Es hat den Anschein, als ob eine große Zahl der Lehrer nicht etwa aus Überzeugung den Beruf ergriffen hat, sondern vielmehr aus reinem Zufall sowie in starkem Maße aus Zweckmäßigkeitsgründen. Die Ursachen dafür sind heterogener Art, wie z.B. die kurze Ausbildungszeit, der Wunsch der Eltern oder die Übernahme in das Beamtenverhältnis sowie mangelhafte schulische Voraussetzungen für ein anderes Studium und nicht zuletzt das Fehlen finanzieller Möglichkeiten.

2. Die Ausbildungsformen der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft Ägyptens sind uneinheitlich. Es ist anzunehmen, daß durch diese Uneinheitlichkeit die heutigen Lehrer oder Erzieher bis jetzt noch kaum ein gemeinsames Berufsbewußtsein oder eine Berufsidiologie entwickelt haben. Sie zerfallen anscheinend in eine Zahl von Gruppen verschiedener Ansichten und verschiedener Berufsproblematik.
Diese Uneinheitlichkeit der Ausbildung dürfte gleichzeitig zu einer unterschiedlichen Beurteilung der Lehrer in der Öffentlichkeit sowie seitens der Schulbehörde in Bezug auf den Sozialstatus führen:
Ein Mathematiklehrer, der seine Ausbildung an der Naturwissenschaftlichen Fakultät absolviert hat, wird allgemein höher angesehen und mehr geschätzt als sein Kollege, der die Ausbildung in der Abteilung der Naturwissenschaften an der Fakultät der Lehrer absolviert hat. Ein Lehrer, der an der Al-Azhar-Universität Arabistik und Islamwissenschaft studiert hat, wird meist weniger geschätzt als sein Kollege, der die betreffenden Fächer an der Philosophischen Fakultät studiert hat.

3. Die Primarschullehrerschaft und ein großer Teil der Lehrerschaft der Preparatory-Schulen wird in allen dafür zuständigen Lehrerbildungsstätten noch nach dem Geschlecht getrennt ausgebildet. Diese Trennung zwischen Lehrern und Lehrerinnen bei der Ausbildung dürfte der heutzutage angestrebten Entwicklung in Ägypten widersprechen.

4. Ein hoher Prozentsatz der Lehrerschaft hat anscheinend eine Ausbildung erhalten, die ursprünglich nicht auf den Lehrerberuf abzielte.

5. Die Bemühungen, im Jahre 1953 die Grundschulbildung zu vereinheitlichen, führten zu Maßnahmen, die für den Lehrerstand manche Nachteile mit sich brachten. Dadurch wurde ein Lehrermangel hervorgerufen, der zur Einführung von Schnellkursen und zur Einstellung von unqualifizierten Kräften führte. Außerdem wurden die erforderlichen Qualifikationen abgestuft: um Primarschullehrer zu werden, war das Abitur nicht mehr obligatorisch, sondern der Abschluß an der Preparatory-Schule reichte aus. Dadurch verlor der Primarschullehrerberuf seinen akademischen Status und anscheinend gleichzeitig an Ansehen. Folgerichtig wandte sich nur noch eine kleine Zahl von Abiturienten dem Primarschullehrerberuf zu, nämlich diejenigen mit schlechten Abschlußzeugnissen, da sie zu keiner anderen Ausbildung zugelassen wurden.
Auch bei der Preparatory-Schullehrerschaft scheint sich der Anteil jener Abiturienten zu erhöhen, die durch fehlende Qualifikationen an einem andersartigen Hochschulstudium gehindert wurden.
Vermutlich haben die oben beschriebenen Maßnahmen auf den Sozialstatus des Lehrers einen entscheidenden Einfluß gehabt: durch die Abstufung der zu er-

bringenden Qualifikationen ist wohl im Bewußtsein der Öffentlichkeit die Vorstellung entstanden, daß eben nur schwache Schüler den Wunsch äußern, Lehrer zu werden.

6. Die Lehrpläne für die Lehrerbildung scheinen weder ausreichend noch ausgewählt zu sein. Sie entwickeln sich daher nicht in Anpassung an die Umstrukturierung des Landes. Ferner sind sie wohl mehr fachlich als allgemein-pädagogisch und psychologisch geprägt. Ihnen dürfte es deshalb an Didaktik und Methodik sowie besonders an pädagogischer Psychologie und Soziologie fehlen.

7. Es ist zu vermuten, daß die meisten Lehrer nach Beendigung ihrer Ausbildung sich nicht weiterbilden können. Dafür dürften die Möglichkeiten und Motive sowie auch die günstigen Voraussetzungen fehlen. Die wenigen bestehenden Weiterbildungskurse des Ministeriums für Erziehung und Unterricht scheinen das geforderte Ziel nicht zu erreichen, da sie einerseits nicht für alle erreichbar sind und andererseits solche Kurse nicht den Ansprüchen und Wünschen der Lehrer gerecht werden.

8. Im Schulbetrieb fehlen die Möglichkeiten zu einer besseren Zusammenarbeit, da dort in den meisten Fällen anscheinend autokratisch vorgegangen wird. Die Lehrer dürften zum großen Teil von ihren Rektoren quasi nicht rechtzeitig von Neuerungen, Umstellungen im Schulbetrieb etc. informiert und meistens als Befehlsempfänger behandelt werden. Vermutlich mißverstehen viele Schulrektoren die Führung der schulischen Verwaltung und verweigern der Lehrerschaft häufig die Möglichkeit, ihre eigene Meinung zu sagen. Die Qualifikation vieler Schulleiter liegt wahrscheinlich unter dem Durchschnitt. Es ist anzunehmen, daß ihnen das

Verständnis und die Verantwortung für ihre Arbeit fehlt, um sie richtig durchzuführen.

9. Die Lehrer dürften gegenüber der Schulbehörde und ihrem Vertreter, dem Schulrat, das gleiche Verhältnis haben wie gegenüber ihren Schulrektoren, d.h., sie sind lediglich Befehlsempfänger.
Viele Lehrer scheinen ferner der Meinung zu sein, daß die Kontrolle der Schulbehörde nicht dazu bestimmt ist, sie in ihrer Arbeit mit aufrichtigem Rat zu unterstützen und zu betreuen, sondern im Gegenteil vor allem ihre Schwächen aufzudecken. So dürfte die Kontrolle des Schulrates keine didaktische Tätigkeit, sondern eher ein Diktat sein.

10. Es ist kaum festzustellen, daß Versammlungen und Konferenzen zwischen Lehrern, Rektoren und Schulräten stattfinden, die eine effektive Wirkung haben. Das mag daran liegen, daß keine Diskussionsmöglichkeiten und kein Mitspracherecht geboten werden. Bei etwaigen Versammlungen können die Lehrer höchstwahrscheinlich keinen Meinungsaustausch über ihre spezifischen Berufsprobleme mit dem Rektor und dem Schulrat halten.

11. Konferenzen zwischen Klassenlehrern und Fachlehrern zur Bewältigung von disziplinarischen und erzieherischen Problemen in Einzelfällen dürften in den Primarschulen kaum Resonanz finden. Auch in den Preparatory-Schulen ist das Interesse für solche Aufgaben anscheinend denkbar gering.

12. Die Kontakte der Lehrerschaft zu den Schülern scheinen innerhalb und außerhalb der Schule mangelhaft zu sein. Innerhalb der Schule ist zu vermuten, daß die Beziehung zwischen den meisten Lehrern und ihren Schülern nur schwach entwickelt ist. Außer-

halb des Klassenzimmers und der Schule fehlt es anscheinend in den meisten Fällen an Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern in Form von Jugendklubs, Jugendcafés, Jugendlagern usw..

13. Es fehlt möglicherweise eine ernste Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Es ist zu vermuten, daß seit der Kolonialzeit zwischen den Eltern, vor allem der ländlichen Elternschaft, und der Schule eine innere Abneigung herrscht, da die Eltern meistens in den Schulen staatliche Organisationen, d.h. Behörden, sehen, mit denen sie jeglichen Kontakt vermeiden möchten.
Außerdem scheint es, als fehle es auch hier an Aktivitäten der Lehrer, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen, z.B. in Form von Elternbesuchen.

14. Die bestehenden Elternbeiräte erfüllen wahrscheinlich nicht die geforderten Aufgaben, denn, wie oben erwähnt, die meisten Eltern vermeiden die Begegnung mit der Lehrerschaft. Ferner reichen darüber hinaus die in der Regel zwei- bis dreimal im Jahr stattfindenden Zusammenkünfte bei weitem nicht aus, um die erzieherischen Probleme genügend zu erörtern.

15. In der heutigen beruflichen Situation ist zu vermuten, daß durch mehrere Störfaktoren die berufliche Entfaltung des Lehrers stark gehemmt wird.
Im folgenden sind einige Faktoren, die den Lehrer in seiner Selbstdarstellung und Berufsausübung anscheinend am stärksten stören, aufgeführt:
Die zu große Schülerzahl pro Klasse, die Nichtberücksichtigung der individuellen Unterschiede innerhalb der Schülerschaft, besonders an Primarschulen, die zu hohe Unterrichtsstundenzahl, die unzureichenden Arbeits- und Hilfsmittel, vor allem in den ländlichen Gebieten, die geringe soziale Aner-

kennung durch die Gesellschaft, die zu niedrigen Gehälter und die geringen Aufstiegsmöglichkeiten.

16. Die Verbindung zwischen der Schule und dem praktischen Leben, bzw. der Gesellschaft, ist anscheinend kaum vorhanden. Die Schulen mit ihren Lehrkräften scheinen am Rande der Gesellschaft zu existieren.
Es fehlen möglicherweise Maßnahmen und Anreize, um die Lehrer für eine wohl notwendige Tätigkeit außerhalb des Klassenzimmers zu gewinnen und zu aktivieren.

17. Im derzeitigen Entwicklungsprozeß in Ägypten handelt es sich nicht allein um politische und wirtschaftliche Probleme. Die Erfahrungen, die die UNESCO in den letzten Jahren gemacht hat, zeigen, daß es nicht genügt, sich auf Teilbereiche der materiellen Kultur, wie z.B. Bodenreform, Erhöhung des Lebensstandards und der Kaufkraft zu beschränken. Solche Maßnahmen verfehlen ihre Wirkung; und oft stiften solche Teilumstellungen mehr Not als Gutes, wenn sie nicht von tiefgreifenden sozialpädagogischen Bestrebungen begleitet wurden. Die Bemühungen, den Staat aus seiner Agrarstruktur heraus in eine fortschrittliche Industriegesellschaft umzuwandeln, scheinen übersehen zu haben, daß jenes auch die Bereiche fester und bewährter Lebensordnungen betrifft, die bis jetzt von Sitte und Tradition getragen wurden.
"Jene trugen die Möglichkeit zur Selbstregulation des sozialen Lebens durch die nahen mitmenschlichen Bindungen in sich. Die neue Lebensordnung verlangt jetzt von den Menschen ein höheres Maß bewußter ethischer Haltung, ohne sie würde das

gesellschaftliche Gefüge nicht gesund bleiben."...
"In dieser kritischen Wende der Auflösung alter Sozialstrukturen und der Hinwendung zu neuen sozialen Ordnungen gewinnt die Sozialerziehung an besonderer Bedeutung."[1)]

---

1) Bornemann, in: Hdb. der Sozialerziehung Bd.I, S.229f

II. METHODE DER ERHEBUNG UND DURCHFUHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Vorbemerkung

Die Gesamtfläche Ägyptens beträgt 1.000.000 km^2. Von dieser Fläche sind nur 34.815 km^2 (3,48 vH) im Niltal und im Nildelta bewässertes Kulturland. Auf dieser Fläche des Kulturlandes im Niltal und im Nildelta (Ober- und Unterägypten) verteilen sich 21 Provinzen, in denen 98 vH der Bevölkerung leben. Die Saharagebiete (96,52 vH der Gesamtfläche) im Westen und Osten Ägyptens, in denen 2 vH der Bevölkerung leben, haben nichts mit der Untersuchung zu tun, werden also nicht berücksichtigt.

A. Erhebungsmethode

1. Auswahl der Erhebungsgebiete und Personenkreise

Da Ägypten in 21 Provinzen nördlich und südlich von Kairo bzw. in Unter- und Oberägypten aufgeteilt wird, war es für einen einzelnen Untersucher aus finanziellen und organisatorischen Gründen unmöglich, alle Primar- und Preparatory-Schullehrerschaften der 21 Provinzen in die Stichprobeerhebung mit einzubeziehen.

Die Untersuchung mußte sich also darauf be-

schränken, die Hälfte der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in zwei ausgewählten Provinzen durch schriftliche Befragung in die Erhebung miteinzubeziehen und deren Angaben auszuwerten.

Die Absicht der Untersuchung war es, einen annähernden Grad an Allgemeingültigkeit der Lage der Lehrerschaft in den Primar- und Preparatory-Schulen Ägyptens bei den zu erwartenden Ergebnissen zu ermöglichen. Es wurden zwei Gebiete ausgewählt, die in ihren Strukturen voneinander abweichen, die jedoch in ihrer Gesamtschau die Situation in Ägypten darstellen können.

Aus den Gebieten Unterägyptens wurde für die Erhebung die Provinz Damietta ausgewählt. Obwohl in dieser Provinz die Herstellung von Lederwaren sowie von Produkten der Seiden- und Baumwollindustrie eine gewisse Rolle spielt, wird sie doch hauptsächlich durch die Landwirtschaft geprägt. Die Städte dieser Provinz zeigen jedoch Merkmale, die typisch sind sowohl für eine Groß- als auch eine Kleinstadt. Die Erhebungsgebiete umfassten hier die Bezirkshauptstadt Damietta, sowie die Bezirke Fareskur und Kafr-e Saad. Die Stichproben für die Großstadt wurden in der Hauptstadt Damietta selbst durchgeführt, diejenigen für die Kleinstadt in Fareskur und Kafr-e Saad und diejenigen für die ländlichen Gebiete in Landgemeinden der Provinz.

Im Gebiet Oberägypten wurde die Untersuchung in der Provinz Giza durchgeführt. Diese Provinz ist vorwiegend neben der Landwirtschaft durch die Industrie geprägt. Sie weist neben den Städten viele ländliche Kreise auf. Hier erfaßten die Stichproben folgende Gebiete: den Hauptstadtbezirk Giza, die Bezirke Imbaba, El-Hawamdija und El-Badrishen. Auch hier wurden die Erhebungen für die Großstadt in der Hauptstadt der Provinz, in Giza, gemacht. Für die Kleinstadt wurden die Untersuchungen in Imbaba, El-Hawamdija und in El-Badrishen gemacht. Für die ländlichen Gebiete wurden die Stichproben in den Landkreisen der Provinz durchgeführt.

Mit Unterstützung der Schulämter ermittelte der Untersucher anhand der Unterlagen der zuständigen Abteilungen für Statistik in Groß- und Kleinstädten, ferner in Landkreisen, die Schichtung der gesamten dort tätigen Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft nach Geschlecht, Alter und Familienstand. Unter Berücksichtigung deiser Gliederung wurde aus den Groß- und Kleinstädten und aus den Landkreisen nach dem Zufallsverfahren jeder zweite Lehrer sowie jede zweite Lehrerin ausgewählt.

Es wurden damit gleichzeitig 3.078 Dienstadressen von den Primar- und Preparatory-Schullehrern und -lehrerinnen in den Provinzen Damietta und Giza beschafft, und zwar 2.225 von der Primarschullehrerschaft und 853 von der Preparatory-Schullehrerschaft.

2. Die Erhebungsbogen*

Ein gleicher Fragebogenkatalog wurde vorher für die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft erarbeitet. (Es wurden aus den Fragebögen der Untersuchungen von Kratzsch, Vathke und Bertlein, Ebel und Mitarbeiter, sowie von Schuh manche Fragen übernommen und ferner Anregungen dafür empfangen; vgl. Literaturverzeichnis.) Der Fragebogen enthält außer den geforderten

*vgl. Anhang S.190

Angaben zur Person 44 Fragen, die unter 5 Hauptfragenkomplexen zusammengefaßt sind. In dem ersten Komplex wurde die Lehrerschaft nach regionaler und sozialer Herkunft gefragt. Der zweite Fragenkomplex versuchte die Motive zum Lehrerberuf, die Ausbildungsformen und die Einstellung zur Uneinheitlichkeit der Lehrerbildungsformen zu erfassen. Die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft wurde nach ihrer Beurteilung über die Ausbildung für die gegenwärtige Berufssituation, der Koedukation oder der Geschlechtertrennung bei der Lehrerbildung, den Inhalten des gegenwärtigen Studiums der Lehrerausbildung und der Berücksichtigung einiger Fächer und Grundwissenschaften im Studienplan der Lehrerbildungsstätten gefragt. Der dritte Fragenkomplex umfaßte die Weiterbildung. Er fragte die Primar- und die Preparatory-Schullehrerschaft nach der Art und Weise der Fortbildung, die sie treiben, dem Beweggrund dazu und den wichtigsten Schwerpunkten der Fortbildung. Im vierten Fragenkomplex sollte die Einstellung der Primar- und der Preparatory-Schullehrerschaft zu der beruflichen Umwelt dargestellt werden. Die Lehrerschaft sollte sich hier über ihr Verhältnis zu Kollegen, Vorgesetzten und Schülern äußern. Es wurde auch hier nach der pädagogischen Zielsetzung der Lehrerschaft und der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gefragt. Ferner sollte die Lehrerschaft hier mehrere Störfaktoren, die ihre berufliche Entfaltung hemmen, beurteilen und sich über die Gründe, die ihre Berufszufriedenheit steigern könnten, äußern.

Der fünfte Fragenkomplex befaßte sich mit der Einstellung der Lehrerschaft zu außerschulischer Tätigkeit und mit ihrem Verhältnis zur Gesellschaft. Es wird hier nach der Verbindung zwischen Schule

und Gesellschaft, ihrer Einstellung zu Erwachsenenbildung und Jugendarbeit gefragt. Bei dem Abschluß dieses Fragenkomplexes wurde der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft die Frage nach bestimmten Leitbildern bzw. Idealvorstellungen gestellt.

Bei den Erhebungsbögen wurde ein Raum für zusätzliche Bemerkungen bzw. für freie schriftliche Äußerungen vorgesehen, um den Eindruck der Einengung durch ein vorgegebenes Fragebogenschema zu mildern.

Vor dem Beginn der Hauptuntersuchung wurde von dem Untersucher - als Voruntersuchung - eine Reihe von Interviews erprobt, um die Bedeutung der angesprochenen Probleme der Erhebung sowie vermutlich auftretende Mißverständnisse so gut wie möglich zu erkennen bzw. zu kontrollieren.

3. Das Erhebungsverfahren

Mit Unterstützung der Schulämter in Damietta und Giza wurde im September 1969 mit der Verteilung der Fragebögen, d.h. mit der Hauptuntersuchung, an die ausgewählten 2.225 Lehrer und Lehrerinnen der Primarschulen und an die 853 Lehrpersonen der Preparatory-Schulen begonnen. Die Fragebögen wurden mit einem adressierten Briefumschlag versehen, um eine möglichst freie und unbeeinflußte Beantwortung der Fragen zu erreichen.

Die umfangreichen Schulbesuche, die der Untersucher während der Durchführung der Hauptuntersuchung in beiden Provinzen unternommen hat, gaben ihm fast immer die Chance, mit der Lehrerschaft über Themenkreise der Untersuchung zu sprechen. Um möglichst die Sachlichkeit der schriftlichen Befra-

gungen annähernd kontrollieren zu können, wurden von ihm eine Reihe von Interviews durchgeführt. In diesen Interviews sollten sich die Befragten zum Gesamtthema der Ausbildung und der Lage der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft äußern. Tabelle 1 sowie Tabelle 2 geben einen Einblick über den Versand und Rücklauf der Erhebungsbögen.

Tabelle 1: Versand und Rücklauf der Fragebögen der Primarschullehrerschaft

Erhebungs-gebiete	Versand	Rück-lauf	davon auswertb.	Rücklauf-quote in vH
Damietta	620	291	202	46,7
Giza	1.605	645	471	40,0
Gesamt	2.225	936	673	40,2

Tabelle 2: Versand und Rücklauf der Fragebögen der Preparatory-Schullehrerschaft

Erhebungs-gebiete	Versand	Rück-lauf	davon auswertb.	Rücklauf-quote in vH
Damietta	246	145	120	58,9
Giza	607	337	280	55,5
Gesamt	853	482	400	56,5

Die Rücklaufquote der Bögen der Preparatory-Schullehrerschaft (Tabelle 2) beider Erhebungsgebiete ist bedeutend höher (56,5 vH) als die der Primarschullehrerschaft (40,2 vH, Tabelle 1).

Von den 2.225 ausgeteilten Bögen an die Primarschullehrerschaft in beiden Provinzen kamen insge-

samt 936 zurück. Davon waren 90 Bögen leer und 170 nicht vollständig ausgefüllt oder mangelhaft in der Ausführung.

Bei der Untersuchung der Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten kamen von den 853 verteilten Bögen 482 zurück, von denen 34 Bögen leer waren und 48 ebenfalls nicht vollständig ausgefüllt waren.

Es blieben also für die Auswertung beider Erhebungsgebiete 673 Bögen von der Primarschullehrerschaft und 400 von der Preparatory-Schullehrerschaft übrig. Diese Erhebungsbögen wurden für die quantitative sowie für die qualitative Auswertung verwendet. Sie wurden für die quantitative Auswertung gestreut nach Gebieten verschlüsselt und stellen das Material dar, auf dem die Ergebnisse bzw. die Zahlenangaben basieren.

Diejenigen Bögen, die zusätzliche Bemerkungen und freie schriftliche Äußerungen über verschiedene Fragen enthalten, wurden für die qualitative Auswertung verwendet.

B. Beschreibung der Angaben zur Person

Die amtlichen Statistiken zeigen von solchen Angaben nur die Verteilung nach Geschlecht und Alter auf. Die Verteilung nach Konfession sowie Familienstand werden nicht nachgewiesen. Deshalb können dabei nur die Ergebnisse der Stichproben-Auszählung mitgeteilt werden.

1. Geschlecht[1)]

Tabelle 3: Geschlechtsverteilung der Primarschullehrerschaft (absolut und in vH)

Erhebungsgebiet		Stichprobe		Amt. Statistik	
		abs.	vH	abs.	vH
Damietta	männl.	89	44,1	587	47,4
	weibl.	113	55,9	653	52,6
	Gesamt	202	100,0	1.240	100,0
Giza	männl.	241	51,1	1.650	51,5
	weibl.	230	48,9	1.560	48,5
	Gesamt	471	100,0	3.210	100,0

Tabelle 4: Geschlechtsverteilung der Preparatory-Schullehrerschaft (absolut und in vH)

Erhebungsgebiet		Stichprobe		Amt. Statistik	
		abs.	vH	abs.	vH
Damietta	männl.	85	70,8	336	68,3
	weibl.	35	29,2	156	31,7
	Gesamt	120	100,0	492	100,0
Giza	männl.	174	62,0	804	66,2
	weibl.	106	38,0	410	33,8
	Gesamt	280	100,0	1.214	100,0

1) Quelle: Statistische Abteilung der Schulämter der Provinzen Damietta und Giza, letzter Stand im Oktober 1969

Bei der Geschlechtsverteilung der Primarschullehrerschaft in beiden Stichproben, wie Tabelle 3 zeigt, sind die Lehrer in Damietta und die Lehrerinnen in Giza geringfügig unterrepräsentiert, wohingegen die Lehrerinnen in Damietta und die Lehrer in Giza dementsprechend überwiegen.

Bei der Lehrerschaft der Preparatory-Schulen sieht die Geschlechterverteilung in beiden Stichproben umgekehrt aus (Tabelle 4), die Lehrer in Damietta und die Lehrerinnen in Giza überwiegen etwas, und dementsprechend sind die Lehrerinnen in Damietta und die Lehrer in Giza geringfügig unterrepräsentiert.

2. Alter

Die Stichproben der Primarschullehrerschaft sowie die Preparatory-Schullehrerschaft wurden in vier Altersgruppen eingeteilt:

Altersgruppe 1: bis 25 Jahre
" 2: 25 - 35 Jahre
" 3: 36 - 50 "
" 4: über 50 "

Wie die Tabelle 5, die Altersverteilung der Primarschullehrerschaft der beiden Stichproben, zeigt, sind die Altersgruppen der Stichprobe von Giza im allgemeinen besser repräsentiert als die der von Damietta, wo die erste Altersgruppe (bis 25 Jahre) geringfügig unterrepräsentiert und die zweite und die dritte Altersgruppe (25 - 35 Jahre und 36 - 50 Jahre) geringfügig überrepräsentiert ist. In beiden Stichproben ist der Anteil der zweiten Altersgruppe bedeutend höher als der der anderen Altersgruppen. Die Lehrerschaft in beiden Stichproben weist einen niedrigen Anteil älterer Lehrkräfte (über 50 Jahre) auf, besonders in Damietta. Der Grund dafür ist in dem hö-

Tabelle 5: Altersverteilung der Primarschullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Altersgruppen	Stichprobe	Amtliche Statistik
Damietta	1	19,8	23,8
	2	59,9	57,1
	3	19,3	17,6
	4	1,0	1,5
Gesamt		100,0	100,0
	N	202	11240
Giza	1	21,4	21,7
	2	56,3	57,5
	3	17,8	16,8
	4	4,5	4,0
Gesamt		100,0	100,0
	N	471	3.120

Tabelle 6: Altersverteilung der Proparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Altersgruppen	Stichprobe	Amtliche Statistik
Damietta	1	17,5	18,8
	2	56,7	52,9
	3	24,2	22,8
	4	1,6	5,5
Gesamt		100,0	100,0
	N	120	492
Giza	1	5,8	7,2
	2	54,1	50,6
	3	38,0	35,4
	4	2,3	6,8
Gesamt		100,0	100,0
	N	280	1.214

Tabelle 7: Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht bei der Primarschullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Altersgruppen	Lehrer	Lehrerinnen
Damietta	1	10,1	27,4
	2	64,1	56,7
	3	24,7	15,0
	4	1,1	0,9
Gesamt		100,0	100,0
N		89	113
Giza	1	9,9	33,5
	2	65,2	46,9
	3	17,0	18,7
	4	7,9	0,9
Gesamt		100,0	100,0
N		241	230

Tabelle 8: Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht bei der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Altersgruppen	Lehrer	Lehrerinnen
Damietta	1	7,1	42,9
	2	56,5	57,1
	3	34,1	-
	4	2,3	-
Gesamt		100,0	100,0
N		85	35
Giza	1	5,7	4,7
	2	50,6	60,4
	3	40,8	33,0
	4	2,9	1,9
Gesamt		100,0	100,0
N		174	106

heren Prozentsatz von älteren unqualifizierten Lehrkräften zu sehen, die in den Jahren nach der Revolution vom Juli 1952 nach und nach durch jüngere Lehrkräfte ersetzt wurden.

Die Zusammensetzung der Altersgruppen nach Geschlecht (Tabelle 7) verdeutlicht folgendermaßen einige Unterschiede: Der Anteil der Lehrer bei der zweiten Altersgruppe (25 - 35 Jahre) in beiden Stichproben ist bedeutend höher (jeweils ca. 65 vH) als der der Lehrerinnen, wohingegen der Anteil der Lehrerinnen bei der ersten Altersgruppe in beiden Stichproben relativ größer ist als der der Lehrer. Dieser relativ größere Anteil der Lehrerinnen bei der ersten Altersgruppe in beiden Erhebungsgebieten läßt deutlich die Tendenz zur Feminisierung des Primarschullehrerberufes erkennen.

Bei der Altersverteilung der Preparatory-Schullehrerschaft (Tabelle 6) in beiden Stichproben ist die zweite Altersgruppe (25 - 35 Jahre) zu etwa gleichen Anteilen vertreten und gleichzeitig die größte Altersgruppe. Diese zweite Altersgruppe sowie die dritte (36 - 50 Jahre) ist in beiden Stichproben geringfügig überrepräsentiert, In der Stichprobe von Damietta ist der Anteil der jüngsten Lehrerschaft (die erste Altersgruppe) bedeutend höher als der der entsprechenden in Giza. Am niedrigsten ist der Anteil der vierten Altersgruppe in beiden Stichproben vertreten (jeweils nur 5 vH). Das rührt noch von dem Reformversuch der Preparatory-Schulen von 1965 her, als man einen höheren Prozentsatz derjenigen Lehrkräfte, die keine akademische Ausbildung absolviert hatten, teils als Lehrer in Primarschulen und teils in der Verwaltung eingestellt hat.

Die Aufteilung der Altersgruppen nach Geschlecht läßt einige Unterschiede erkennen (Tab. 8). Der Lehrerinnen-Anteil bei der zweiten Altersgruppe in beiden Erhebungsgebieten ist größer als der der Lehrer (ca. 55 vH). Besonders auffallend ist, daß die Lehrerinnen in der Stichprobe von Damietta nur bei der ersten und zweiten Altersgruppe vertreten sind. Die Erklärung für das Nichtvertretensein der Lehrerinnen in Damietta bei der dritten und vierten Altersgruppe hängt mit der Emanzipation der ägyptischen Frau in den überwiegend ländlichen Gebieten zusammen.

3. Konfession

Tabelle 9: Konfessionszugehörigkeit der Primarschullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Konfession	Stichprobe abs.	Stichprobe vH
Damietta	Muslim	194	96,0
	Christ	8	4,0
Gesamt		202	100,0
Giza	Muslim	433	91,9
	Christ	38	8,1
Gesamt		471	100,0

Tabelle 10: Konfessionszugehörigkeit der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Konfession	Stichprobe abs.	vH
Damietta	Muslim	112	93,3
	Christ	8	6,7
Gesamt		120	100,0
Giza	Muslim	211	75,3
	Christ	69	24,7
Gesamt		280	100,0

Bei der Konfessionszugehörigkeit beider Typen der Lehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten (Tab. 9 und 10) war zu erwarten, daß der Anteil der christlichen Lehrer und Lehrerinnen sehr gering ist im Verhältnis zu deren muslimischen Kollegen und Kolleginnen, da der Islam die herrschende Religionsgemeinschaft Ägyptens bzw. die Staatsreligion ist und ihm rund 92 vH der Bevölkerung angehören[1]. Bei einem Vergleich beider Typen der Lehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten lassen sich Unterschiede aufzeigen. Auf der einen Seite ist der Anteil der christlichen Lehrer und Lehrerinnen in Preparatory-Schulen relativ größer als der der jeweiligen christlichen Lehrer und Lehrerinnen in Primarschulen. Auf der anderen Seite ist der Anteil der Christen in der Stichprobe von Giza etwas größer als der der Christen in Damietta. Die

1) Statistical Handbook of the UAR, Kairo, 1969

Erklärung liegt darin, daß die ägyptischen Christen überwiegend in den Städten Oberägyptens leben.

4. Familienstand

Tabelle 11: Familienstand der Primarschullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Familienstand	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Damietta	ledig	19,1	11,5	14,8
	verh.	80,9	88,5	85,2
8	verw.	-	-	-
	gesch..	-	-	-
Gesamt		100,0	100,0	100,0
	N	89	113	202
Giza	ledig	22,4	26,5	24,4
	verh.	77,6	73,5	75,6
	verw.	-	-	-
	gesch.	-	-	-
Gesamt		100,0	100,0	100,0
	N	241	230	471

Tabelle 12: Familienstand der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Erhebungsgebiet	Familienstand	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Damietta	ledig	28,2	39,8	31,6
	verh.	71,8	60,2	68,4
	verw.	-	-	-
	gesch.	-	-	-
Gesamt		100,0	100,0	100,0
	N	85	35	120
Giza	ledig	22,4	18,9	20,7
	verh.	77,0	81,1	78,9
	verw.	0,6	-	-
	gesch.	-	-	-
Gesamt		100,0	100,0	100,0
	N	174	106	280

Bei dem Familienstand der Primarschullehrerschaft (Tab. 11) sind die Lehrer sowie die Lehrerinnen überwiegend verheiratet. In der Stichprobe von Damietta sind mehr Lehrer und Lehrerinnen verheiratet als in der von Giza, nämlich 85,2 vH der Lehrerschaft in Damietta und 75,6 vH der Lehrerschaft in Giza. Ein anderer Unterschied zwischen den beiden Stichproben läßt sich aus den Alters- bzw. Geschlechtsverteilungen bei der ersten Altersgruppe bis 25 Jahre (Tab. 5 und 7) zeigen. In der Stichprobe von Damietta sind 25 vH der Lehrerschaft bei der ersten Altersgruppe ledig, wobei der Lehrer-Anteil überwiegend ist. In Giza dagegen sind rund 57 vH aller Lehrer bei dieser Altersgruppe ledig,

wobei der Lehrerinnen-Anteil vorherrschend ist. In beiden Stichproben sind weder Verwitwete noch Geschiedene vertreten.

Bei der Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete (Tabelle 12) ist auch der dominierende Anteil der Lehrerschaft verheiratet, nämlich 68,4 vH in Damietta und 78,9 vH in Giza. Ein auffälliger Unterschied zwischen den beiden Stichproben zeigt sich nur bei den ledigen Lehrerinnen, deren Zahl in Damietta doppelt so hoch ist wie in Giza. Außer einem einzigen verwitweten Lehrer in der Stichprobe von Giza sind in beiden Erhebungsgebieten keine Verwitwete oder Geschiedene vertreten.

III. REGIONALE UND SOZIALE HERKUNFT

A. Regionale Herkunft

Obwohl das regionale als auch das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrerschaft in den amtlichen Statistiken nicht nachgewiesen wird, lassen sich viele Tatsachen aus der Geschichte des Bildungswesens in Ägypten erklären. So ist z. B. daraus ersichtlich, daß die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft bis zum Ende der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fast ausschließlich aus Städten kam[1]. Das regionale Rekrutierungsfeld der Lehrerschaft Ägyptens hat sich in den letzten 20 Jahren erheblich verändert.

Bei den Stichproben dieser Untersuchung lassen die Angaben zur regionalen Herkunft verschiedene Rekrutierungsgebiete für Lehrer und Lehrerinnen erkennen. In beiden Stichproben der Primarschullehrerschaft (Tabelle 13) stammt der größte Teil der Lehrer aus ländlichen Gemeinden, wohingegen die Lehrerinnen zum größten Teil aus Großstädten kommen. Bei der regionalen Rekrutierung der Preparatory-Schullehrerschaft (Tabelle 14) ist der jeweils größere Anteil der Lehrer und Lehrerinnen in beiden Stichproben aus Großstädten, wenn auch nicht im gleichen Verhältnis.

In beiden Erhebungsgebieten ist der Anteil derjenigen Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (Tabellen 13 und 14), der sich aus den Kleinstädten rekrutiert, in den vier Stichproben etwa gleich und liegt bei einem Wert um 20 vH.

Bei weiterer Betrachtung aller vier Stichproben in beiden Erhebungsgebieten lassen sich noch andere Unterschiede zwischen der Rekrutierung der Lehrerschaft aus ländlichen Kreisen und der aus städtischen Bezirken erkennen.

---

1) Vgl. Salama, S. 125-135

Tabelle 13: Herkunft der Primarschullehrerschaft (in vH)

Ortsgrößenklasse	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Landgemeinde: 5.000 - 20.000 Ew.	51,7	23,0	35,6	45,6	19,1	32,9
Kleine u. mittlere Städte: 20.000 - 100.000 Ew.	19,1	24,8	22,3	21,6	24,8	23,3
Großstadt: über 100.000 Ew.	29,2	52,2	42,1	32,8	54,8	43,2
keine Angaben	-	-	-	-	1,3	0,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 14: Herkunft der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Ortsgrößenklasse	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Landgemeinde: 5.000 - 20.000 Ew.	37,7	14,3	30,8	31,7	17,0	26,1
Kleine u. mittlere Städte: 20.000 - 100.000 Ew.	20,0	25,7	21,7	19,0	22,6	20,0
Großstadt: über 100.000 Ew.	42,3	60,0	47,5	44,8	59,4	50,7
keine Angaben	-	-	-	4,5	1,0	3,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

Bei den Stichproben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft ist der Anteil der Lehrerinnen aus ländlichen Kreisen im Vergleich zum Anteil ihrer Kolleginnen aus städtischen Bezirken verhältnismäßig gering (bei den Primarschullehrerinnen liegt er um 20 vH, bei den Preparatory-Schullehrerinnen um 15 vH). Dieser geringe Anteil der Lehrerinnen aus Landgemeinden läßt sich dadurch erklären, daß dort die konservative Gesellschaftsstruktur die Bildungschancen der Frauen erheblich hemmt und beschränkt.

Ein auffälliger Unterschied zeigt sich bei der Aufgliederung nach der Größe der Heimatorte der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in den Stichproben beider Erhebungsgebiete. Abweichend von den Erwartungen ist der Anteil der Lehrerschaft aus ländlichen Gebieten insgesamt entschieden kleiner als der der Lehrerschaft aus den Städten, obwohl in den ländlichen Gebieten die Mehrheit der Bevölkerung lebt. Die Provinz Damietta hat 431.596 Einwohner, davon leben 317.084 (73,3 vH) in den ländlichen Gebieten und 114.512 (26,7 vH) in den Städten. In der Provinz Giza leben insgesamt 1.650.381 Einwohner, davon 1.003.155 (60,8 vH) in den ländlichen Gebieten und 647.226 (39,2 vH) in den Städten.[1)]

Trotz dieses höheren prozentualen Anteils der ländlichen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung liegt der Anteil der Lehrerschaft aus diesen Gebieten im Vergleich zur Stadt weit unter dem Durchschnitt. Dies ist anscheinend die Folge vor allem der geringeren Elternaufklärung, der Passivität, des Mangels an Bildungs--und Berufsberatung sowie der herrschenden Isolierung der Bildungsinstitutionen in den ländlichen Gebieten.

---

1) Vgl. Statistical Handbook, S. 10-11

B. Soziale Herkunft

Das soziale Rekrutierungsfeld der Primar- und Sekundarschullehrerschaft war bis zum Ende der vierziger Jahre vor allem die dünne Schicht der Akademiker, der höheren Beamten, der größeren Landbesitzer und der Geschäftsleute.[1)]

Die Kinder von Bauern, Pächtern, Handwerkern, Arbeitern und Kleinhändlern waren bei der Rekrutierung des Nachwuchses für den Lehrerstand so gut wie gar nicht vertreten.[2)]

Die Ausübung des Lehrerberufes war für befähigte Kinder aus bäuerlich-handwerklichen Schichten sowie den unteren Beamtenschichten nur in den ländlichen Koran- und Vorprimarschulen möglich, da sie vor allem aus wirtschaftlichen Gründen sich in den Lehrerbildungsstätten für Primar- und Sekundarschullehrerschaft nicht ausbilden lassen konnten.

Die Unterschiede beim Vergleich des früheren Herkunftsmilieus der Lehrerschaft Ägyptens aufgrund von geschichtlichen Tatsachen mit dem heutigen Herkunftsmilieu lassen sich daraus erklären, daß sich das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrerschaft im letzten Vierteljahrhundert erheblich gewandelt hat und ein neuer Lehrertypus vertreten ist.

1. Beruf des Vaters

Die Ergebnisse der Untersuchung über die soziale Herkunft der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten (Tabellen 15 und 16) lassen erkennen, daß das Herkunftsmilieu

---

1) Vgl. Salama, S. 87

2) Vgl. El Kabbani, Dirāsāt, S. 194 ff.

Tabelle 15: Väterberufe der Primarschullehrerschaft (in vH)

Berufstätigkeit des Vaters	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1. Höhere Beamte, leitende Angestellte, Großlandwirte	21,4	38,0	30,7	27,4	51,8	39,3
2. Mittlere Beamte und Angestellte, Kaufleute	30,3	31,9	31,2	11,6	13,5	12,5
3. Untere Beamte und Angestellte, Kleinhändler	21,4	22,1	21,8	9,1	18,3	13,6
4. Pächter o. Kleinbauern	19,1	8,0	12,9	44,0	10,4	27,6
5. Selbständige und unselbständige Handwerker und Facharbeiter	7,8	-	3,4	6,2	3,9	5,1
6. Nicht eingeordnet	-	-	-	1,7	2,1	1,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 16: Väterberufe der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Berufstätigkeit des Vaters	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1. Höhere Beamte, leitende Angestellte, Großlandwirte	21,2	57,1	31,6	39,7	66,0	49,8
2. Mittlere Beamte und Angestellte, Kaufleute	21,2	22,9	21,7	15,5	9,4	12,9
3. Untere Beamte und Angestellte, Kleinhändler	12,9	2,9	10,0	9,2	7,6	8,6
4. Pächter o. Kleinbauern	31,8	17,1	27,5	25,8	13,2	21,2
5. Selbständige und unselbständige Handwerker und Facharbeiter	9,4	-	6,7	9,8	3,8	7,5
6. Nicht eingeordnet	3,5	-	2,5	-	-	-
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

eines neuen Lehrertypus in Ägypten erheblich durch untere Beamten sowie bäuerlich-handwerkliche Berufe (Berufsgruppen 3, 4 und 5) und nicht wie früher fast ausschließlich durch gehobene, akademische oder großkaufmännische Berufe bestimmt ist. Eine Übersicht über die Berufe der Väter der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten (Tabellen 15 und 16) verdeutlicht diese Tendenz. In der Stichprobe von Damietta sind es rund 47 vH aller Primarschullehrer und -lehrerinnen sowie rund 48 vH aller Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen, deren Väter als untere Beamte, in der Landwirtschaft oder in einem Handwerk (Berufsgruppen 3,4 und 5) tätig sind.

Der Anteil des neuen Lehrertypus in den Erhebungen von Giza ist auch nicht unerheblich. Rund 48 vH aller Primarschullehrer und -lehrerinnen sowie 41 vH aller Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen (Tabellen 15 und 16) geben an, daß die Berufe ihrer Väter sich aus den Berufsgruppen 3, 4 und 5 rekrutieren.

Daraus kann man schließen, daß der Lehrerberuf für die Gruppe des neuen Lehrertypus, der aus den Unterschichten (Berufsgruppen 3, 4 und 5) kommt und früher bei der Rekrutierung des Nachwuchses für den Lehrerstand kaum vertreten war, ein erstrebenswertes Lebensziel bedeutet, das eine Erhöhung des Lebensstandards bringt gegenüber dem, in dem sich noch die Eltern befinden.

Abgesehen von den Unterschieden zwischen den deutschen und den ägyptischen Verhältnissen ist die Bedeutung des Lehrerberufes für die ägyptischen Kinder aus den Unterschichten ähnlich wie für

die deutschen Kinder aus den Unterschichten, die in der Mitte des vorigen Jahrhunderts den Volksschullehrerberuf ergriffen.[1] Der Lehrerberuf bedeutet also für die meisten des neuen Lehrertypus einen Aufstieg in der sozialen Schichtung.

Der Anteil des ehemalig mächtigen Rekrutierungsfeldes (Berufsgruppen 1 und 2) der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beträgt etwas über die Hälfte der gesamten Lehrer und Lehrerinnen in beiden Erhebungsgebieten, wobei der Anteil der Lehrerinnen den der Lehrer überwiegt (hauptsächlich bei der Berufsgruppe 1). Erwartungsgemäß stammen die Primar- und Preparatory- Schullehrerinnen überwiegend aus guten sozio-ökonomischen Verhältnissen.

Wie die Tabellen 15 und 16 zeigen, sind unter dem neuen Lehrertypus (bei Berufsgruppen 3, 4 und 5) in den Stichproben beider Erhebungsgebiete auffallend wenig Kinder von Handwerkern und Arbeitern (Berufsgruppe 5). Ihr Anteil beträgt bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft rund 7 vH. Dies bestätigt, daß Arbeiterkinder in Ägypten - vor allem Mädchen - heute immer noch wesentlich geringere Bildungschancen als Kinder von Kleinhändlern, Kleinbauern, Pächtern und unteren Beamten haben.

2. Schulbildung der Väter

Um das soziale Rekrutierungsfeld der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten noch deutlicher hervorzuheben, wurden die Lehrer und Lehrerinnen nach der Schulbildung ihrer Väter gefragt.

---

1) vgl. Bungardt, S.83f

Tabelle 17: Schulbildung der Väter der Primarschullehrer und -lehrerinnen (in vH)

Art der Schulbildung	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1. Hochschule	2,2	3,5	3,0	5,0	10,0	7,4
2. Lehrerbildungsstätte	4,5	8,0	6,5	5,0	6,1	5,5
3. Sekundarschule	6,7	8,9	7,9	9,1	23,9	16,4
4. Primarschule	15,8	22,1	19,3	14,5	20,0	17,2
5. Vorprimar- bzw. Koranschule	50,6	46,9	48,5	46,5	23,9	35,5
6. Keine Schule besucht bzw. Analphabet	20,2	10,6	14,8	19,5	15,7	17,6
7. Keine Angaben	-	-	-	0,4	0,4	0,4
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Die Aufschlüsselung des sozialen Rekrutierungsfeldes nach Schulbildung der Väter der befragten Primar- und Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen in beiden Erhebungsgebieten (Rabelle 17 und Tabelle 18) ergab folgendes Bild:

Erstens: Das Bildungsniveau der Väter der Preparatory-Schullehrerschaft ist in beiden Stichproben beider Erhebungsgebiete insgesamt höher als das der Väter der Primarschullehrerschaft.

Tabelle 18: Schulbildung der Väter der Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen (in vH)

Art der Schulbildung	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1. Hochschule	4,7	17,1	8,2	11,5	17,9	14,0
2. Lehrerbildungsstätte	3,5	8,6	5,0	1,2	1,9	1,4
3. Sekundarschule	4,7	28,6	11,7	21,8	34,9	26,9
4. Primarschule	12,9	8,6	11,7	14,4	13,2	14,0
5. Vorprimar bzw. Koranschule	68,3	37,1	59,2	33,9	28,3	31,5
6. Keine Schule besucht bzw. Analphabet	5,9	-	4,2	14,9	1,9	10,0
7. Keine Angaben	-	-	-	2,3	1,9	2,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

Zweitens: Das Bildungsniveau der Väter der Primar- und Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen in den Stichproben von Giza ist allgemein höher als das der Väter ihrer Kollegen und Kolleginnen in den Stichproben von Damietta.

In Giza haben von den Vätern der Primarschullehrerschaft 7,4 vH ein abgeschlossenes Hochschulstudium sowie 16,4 vH das Abitur (Sekundarschule), dagegen in Damietta nur 3,0 vH ein Hochschulstudium absol-

viert und 7,9 vH das Abitur gemacht. Von den Vätern der Preparatory-Schullehrerschaft in Giza haben 14,0 vH ein Hochschulstudium abgeschlossen und 26,9 vH das Abitur gemacht, bei den Vätern der Preparatory-Schullehrerschaft in Damietta betragen die entsprechenden Prozentsätze 8,2 und 11,7.

Bei weiterer Betrachtung der Schulbildung der Väter der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in den Stichproben beider Erhebungsgebiete zeigt sich, daß der Anteil derjenigen Väter, die eine Koran- bzw. Vorprimarschulbildung durchlaufen haben, im Verhältnis zu den anderen Schulbildungen überwiegt. In Damietta haben 48,5 vH der Väter der Primarschullehrerschaft sowie 59,2 vH der Väter der Preparatory-Schullehrerschaft die Vorprimarschule besucht. Bei den Vätern der Primarschullehrerschaft in den Stichproben von Giza betrug der entsprechende Prozentsatz 35,5 und bei den Vätern der Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen 31,5.

In den Stichproben der Primarschullehrerschaft beider Erhebungsgebiete ist der Anteil der Väter, die eine Primarschulbildung durchlaufen haben, insgesamt ungefähr gleich groß wie der Anteil der Väter, die keine Schule besucht haben (19,3 vH und 17,2 vH haben eine Primarschulbildung durchlaufen und 14,8 vH sowie 17,6 vH keine Schule besucht). Insgesamt betrachtet bilden diejenigen Väter, die Vor- und Primarschulbildung durchlaufen haben, zusammen mit den Vätern, die keine Schule besucht haben, die Mehrheit aller Väter der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft. In Damietta sind es 82,6 vH der Väter der Primarschullehrerschaft und 76 vH der Väter der Preparatory-Schullehrerschaft, in Giza betragen die entsprechenden Prozentsätze 70,2 und 55,6.

Dies zeigt die große Bedeutung der Lehrerbildung bzw. des Lehrerberufes als Weg zum sozialen Aufstieg.

Als weiteres Ergebnis der Stichproben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete ergab sich bei den Vätern der Lehrerinnen im allgemeien ein höheres Bildungsniveau als bei denen der Lehrer (Tabellen 17 und 18). Während von den Vätern der Primarschullehrer in Damietta 20,2 vH Analphabeten sind, 15,7 vH Primarschulbildung, 6,7 vH das Abitur und 2,2 vH ein abgeschlossenes Hochschulstudium haben, haben von den Vätern der Lehrerinnen nur 10,6 vH keine Schule besucht, 22,1 vH haben Primarschulbildung, 8,9 vH das Abitur sowie 3,5 vH ein Hochschulstudium. Bei den Vätern der Primarschullehrer in der Erhebung von Giza haben 19,5 vH keine Schule besucht, 14,5 vH Primarschulbildung, 9,1 vH das Abitur und 5,0 ein Hochschulstudium absolviert, wohingegen bei den Vätern der Lehrerinnen 15,7 vH keine Schulbildung haben, 20,2 vH Primarschulbildung, 23,9 vH die höhere Schule und 10,0 vH die Hochschule absolviert haben.

In den beiden Stichproben der Preparatory-Schullehrerschaft weisen manche Ergebnisse bei den Vätern der Lehrerinnen ein höheres Bildungsniveau auf als bei den Vätern der Lehrer. Unter den Vätern der Preparatory-Schullehrer von Damietta sind 5,9 vH Analphabeten, unter den Vätern der Lehrerinnen gibt es keine Analphabeten. 4,7 vH der Väter der Lehrer haben das Abitur und 4,7 vH ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Dagegen haben von den Vätern der Lehrerinnen 28,5 vH das Abitur sowie 17,1 vH ein volles Hochschulstudium. In Giza ist die Zahl der Abiturienten und der Akademiker unter den Vätern der Preparatory-Schullehrinnen höher als unter

den Vätern der Lehrer, nämlich 21,8 vH und 11,4 vH gegenüber 34,9 vH und 17,9 vH.

Auffallend tritt danach als weiteres Ergebnis dieser Befragung die extrem niedrige Selbstrekrutierungsquote bei den Primar- und Preparatory-Schullehrern und -lehrerinnen beider Erhebungsgebiete hervor (Tabellen 17 und 18). Rund 6 vH der Primarschullehrerschaft in den Erhebungen von Damietta und Giza sind Söhne und Töchter von Lehrern (s. Position Lehrerbildungsstätte). Der entsprechende Anteil bei der Preparatory-Schullehrerschaft beträgt in Damietta 5 vH und in Giza 1,4 vH.

Obwohl kein statistisches Material über die Selbstrekrutierungsquote der verschiedenen Berufe in Ägypten vorliegt, war es meist üblich, daß der Beruf des Vaters sich auf die Kinder vererbte.[1] Daraus kann man schließen, daß die Selbstrekrutierungsquote im Lehrerberuf mindestens noch vor einem Vierteljahrhundert bedeutend höher gewesen sein muß als heutzutage.

Die Gründe dafür mögen darin liegen, daß auf der einen Seite der Primarschullehrerberuf seit etwa 20 Jahren kein akademischer Beruf mehr ist. Auf der anderen Seite gibt es heutzutage viele andere akademische Berufe, die von den Abiturienten als sozial attraktiver als der Preparatory-Schullehrerberuf betrachtet werden. Diese Berufe ziehen einen immer größeren Prozentsatz von Abiturienten auf sich.

Eine eingehende Untersuchung gerade dieses Problems wäre dringend zu wünschen.

---

1) Harbi, S. 17

IV. MOTIVE FÜR DIE WAHL DES LEHRERBERUFES UND IHRE BEGRÜNDUNG

1. Neigung, Freude und Interesse am Lehrerberuf

In den vier Stichproben dieser Untersuchung geben rund 25 vH der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft den Grund 1 "Neigung, Freude und Interesse am Lehrerberuf" als wesentliches Motiv für ihre Berufswahl an (Tabellen 19 und 20). Dabei zeigen die gegebenen Antworten nur geringfügige Unterschiede zwischen Lehrer und Lehrerinnen, nämlich bei den Lehrerinnen sind es rund 3 vH mehr als bei den Lehrern, die diese Gründe als wichtiges Motiv für die Wahl ihres Berufes anführen. So begründen zwei Primarschullehrerinnen, 24 und 33 Jahre alt, ein 34-jähriger Preparatory-Schullehrer und ein 36-jähriger Primarschullehrer ihre Berufswahl folgendermaßen:

"Ich kann mir nicht vorstellen, daß ich einen anderen Beruf als den Lehrerberuf ausüben könnte. Der Grund für den Lehrerberuf war bei mir in erster Linie, Kinder erziehen zu können, mit ihnen zu arbeiten und ihnen immer etwas Neues beizubringen." (Damietta)

"Nach dem Abschluß der Preparatory-Schulbildung habe ich mich für den Primarschullehrerberuf entschlossen, weil ich Kinder sehr lieb habe und mit ihnen gut umgehen kann." (Giza)

"Weil ich glaube, daß ich die Neigung und die Befähigung dafür von früh an habe. Während der Zeit in der Oberschule habe ich vielen Kindern in unserer Umgebung Nachhilfestunden gegeben. Das hat mir so viel Spaß gemacht und dabei sah ich, daß ich dafür geeignet bin. Seitdem habe ich mich entschlossen, Lehrer zu werden." (Giza)

Tabelle 19: Angegebene Gründe für die Berufswahl bei der Primarschullehrerschaft (in vH)

Gründe für die Berufswahl	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1. Neigung, Freude u. Interesse	23,6	27,4	25,7	22,0	25,1	23,6
2. Kurzes u. billiges Studium	14,6	2,8	7,9	10,8	3,9	7,4
3. Aussicht auf Beamtensicherheit	29,2	16,8	22,3	27,8	19,7	23,8
4. Fehlende schulische Voraussetzungen für ein anderes Studium	12,4	15,8	14,4	18,7	15,2	17,0
5. Wunsch, Rat o. Bestimmung durch das Elternhaus	13,5	29,2	22,3	14,9	28,3	21,4
6. Andere Gründe	6,7	8,0	7,4	5,8	7,8	6,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 20: Angegebene Gründe für die Berufswahl bei der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Gründe für die Berufswahl	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1. Neigung, Freude u. Interesse	24,7	28,3	25,7	23,5	25,5	24,4
2. Kurzes u. billiges Studium	8,2	6,8	8,0	6,9	4,7	6,1
3. Aussicht auf Beamtensicherheit	28,2	15,6	23,0	28,9	17,9	23,8
4. Fehlende schulische Voraussetzungen für ein anderes Studium	27,1	25,5	26,7	28,5	27,4	28,9
5. Wunsch, Rat o. Bestimmung durch das Elternhaus	7,1	17,1	10,0	7,5	16,9	11,1
6. Andere Gründe	4,7	6,7	6,6	4,7	7,6	5,7
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

"Drei Jahre, bevor ich die Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer besuchte, war ich Betreuer einer Jugendgruppe, die wir in unserem Dorf gebildet hatten. Diese Beschäftigung mit der Jugend und die Zusammenarbeit mit ihnen machte mir viel Freude und weckte gleichzeitig in mir das Motiv zum Lehrerberuf." (Damietta)

Neben der vorhandenen Eignung, Begabung, Befähigung oder Neigung zum Lehrerberuf betonen die Preparatory-Schullehrer häufiger als ihre Kollegen in den Primarschulen die Bedeutung des Lehrerberufes für Erziehung und Vorbereitung der kommenden Generation für ihre Aufgaben und Rollen beim Aufbau eines modernen Staates. So schreibt z. B. ein 29-jähriger Preparatory-Schullehrer auf die Frage nach den Gründen für seine Berufswahl:

"Weil ich meine Aufgabe darin sehe, die heranwachsende Jugend auf den Aufbau unseres modernen Staates sowie auf den Eintritt in die neue Arbeitswelt vorzubereiten, wählte ich den Lehrerberuf." (Giza)

Als weiteres Ergebnis bei der Gesamtbetrachtung zeigen die Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, daß die materiellen Gründe für die Berufswahl (Gründe 2, 3 und 4) gegenüber dem Motiv des Interesses am Lehrerberuf (Grund 1) sehr stark im Vordergrund stehen und mit 44,6 - 58,8 vH dominieren.

2. Ein kurzes und billiges Studium

Bei Einzelbetrachtung der Angaben für die Wahl des Lehrerberufes treten weitere Unterschiede zwischen Primar- und Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen in Erscheinung.

Häufiger als die Lehrerinnen geben besonders die Primarschullehrer an, daß es ihnen aus finanziellen Gründen nicht möglich war, eine andere Ausbildung durchzuführen (Tabelle 19, Grund 2), nämlich in Damietta 14,6 vH gegenüber 2,8 vH und in Giza 10,8 vH gegenüber 3,9 vH. Das hat anscheinend seine Gründe darin, daß die meisten von ihnen aus ungünstigeren sozio-ökonomischen Verhältnissen herkommen (vgl. Kapitel III). So begründen manche Lehrer ihre Berufswahl folgendermaßen:

"Wenn es damals nach mir gegangen wäre, hätte ich Abitur gemacht und ein medizinisches oder technisches Hochschulstudium absolviert. Da mein Vater Kleinbauer war und viele Kinder in die Welt gesetzt hatte, mußte ich bei meiner Berufswahl meine Wünsche aus finanziellen Gründen beschränken bzw. mit möglichst wenig Geld une einer kurzen Ausbildungsdauer auskommen. Daher ging ich nach dem Abschluß der Preparatory-Schulbildung zur Lehrerbildungsstätte." (männlich, 29 Jahre, Damietta)

"Obwohl die finanziellen Verhältnisse meiner Familie unter dem Durchschnitt lagen, da mein Vater ganz einfacher Angestellter war, ließ er mich trotzdem zur höheren Schule gehen, weil ich Jura studieren wollte. Kurz vor meinem Abitur starb mein Vater, Weil ich der älteste von sechs Geschwistern bin, mußte ich eine kurze und billige Ausbildung wählen. Ich besuchte im Jahre 1953 die Kurzausbildung für Primarschullehrer." (männlich, 34 Jahre, Giza)

"Da das Hobby meines verehrten verstorbenen Vaters das Heiraten war, mußte die ganze Familie an der Grenze des Existenzminimums leben. Daher war ich gezwungen, die billigste und kürzeste Berufsausbildung auszusuchen. Ich ging zur Schule der Vorprimarschullehrer." (männlich, 46 Jahre, Damietta)

3. Aussicht auf Beamtensicherheit

Bei den weiteren materiellen Begründungen weisen erheblich mehr Lehrer als Lehrerinnen auf die Sicherheit des Bematenverhältnisses als wesentliches Motiv für die Wahl des Lehrerberufes hin (Tabelle 19 und 20, Grund 3). Während rund 17 vH der Primar- und Preparatory-Schullehrerinnen auf die Beamtensicherheit hinweisen, geben rund 28 vH der Lehrer der Primar- und Preparatory-Schulen die Sicherheit des Beamtentums mit zur Begründung ihrer Berufswahl an. Das liegt vermutlich daran, daß die Berufstätigkeit der Frau in der Regel als bloße Durchgangsstation bis zur Eheschließung betrachtet wird. Daher ist die Absicht der späteren ökonomischen Sicherung bei der Frau nicht so häufig wie beim Mann. Außerdem verpflichtet die selbstverständliche Einstellung des Mannes in der islamischen Familie ihn, allein für die Familienmitglieder zu sorgen, sogar wenn die Frau berufstätig ist. Ein 42-jähriger Primarschullehrer und zwei 39 und 37 Jahre alte Preparatory-Schullehrer drücken ihre Ansichten darüber folgendermaßen aus:

"Weil der Lehrer als Beamter später die Sicherheit des Beamtentums verbunden mit dem dazugehörigen Respekt mehr als die anderen Beamten genießt, wählte ich den Lehrerberuf." (Damietta)

"Ich habe Landwirtschaft studiert und wollte meine theoretischen Kenntnisse praktizieren und unseren Bauernhof modernisieren. Mein Vater begriff meine Ansichten nicht, und wir stritten uns dauernd. Ich hielt es nicht mehr aus und ging von zuhause fort. Da mein Vater mich in keiner Weise unterstützen wollte, ergriff ich den Lehrerberuf, um mein Leben und meine Zukunft zu gewährleisten." (Damietta)

"Das wesentlichste Motiv war eigentlich die Existenzsicherheit. Mein Vater wanderte als Angestellter (Buchhalter) von einem Betrieb zum anderen, und jedesmal, wenn er entlassen wurde, mußte er von vorn anfangen. Dieses ungesicherte Leben meiner Familie motivierte mich dazu." (Giza)

Bei den Lehrerinnen äußern sich einige wie folgt:

"Ich heiratete nach dem Abitur. Mit der Ehe ging es nicht gut und drei Jahre später haben wir uns scheiden lassen. Da ich danach nicht damit rechnete, wieder zu heiraten, brauchte ich einen Beruf, der meine Existenz verbürgen kann, und so ergriff ich den Lehrerberuf und machte dafür eine Kurzausbildung durch." (33 Jahre, Primarschullehrerin, Giza)

4. Fehlende schulische Voraussetzung

Bei weiteren Begründungen der Berufswahl aus materiellen Motiven und zwar bei den Angaben zum Grund 4 "fehlende schulische Voraussetzungen für eine an sich vorgezogene Ausbildung" zeigt sich ein auffälliger Unterschied zwischen der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (Tabellen 19 und 20). Die Wahl der Preparatory-Schullehrerschaft, die diesen Grund angeben, ist bedeutend höher als die der Primarschullehrerschaft, nämlich rund 28 vH gegenüber rund 17 vH.

Diejenigen Primarschullehrer und -lehrerinnen, die den Grund 4 für ihre Berufswahl angaben, sind zum Teil Abiturienten und der Rest Absolventen der Primar- und Preparatory-Schulen, die schlechte Zeugnisse bei der Abschlußprüfung erhielten. Daher hatten sie anscheinend nur die Möglichkeit gehabt, die Lehrerbildungsstätten für Primarschullehrer und -lehrerinnen zu besuchen.

Die Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen, die denselben Grund als Motiv für ihre Berufswahl angaben, sind Abiturienten, die durch fehlende Qualifikation an einem andersartigen Hochschulstudium gehindert wurden. Eine 27-jährige Preparatory-Schullehrerin sowie zwei 32 und 34 Jahre alte Preparatory-Schullehrer schreiben dazu folgendes:

"Ich wollte eigentlich Medizin studieren. Mein Vater ist Arzt und da ich sein einziges Kind bin, wollte ich später die Praxis übernehmen. Aber ich bin nicht zum medizinischen Studium zugelassen worden, weil die Gesamtnoten meines Abiturzeugnisses den Voraussetzungen des medizinischen Studiums nicht entsprachen. Ich bin dann zur Fakultät der Lehrerinnen gegangen." (Damietta)

"Da ich technisch interessiert bin, wollte ich Elektroingenieur werden. Aber nachdem mein Traum an meiner Abiturzensur gescheitert war, habe ich den Lehrerberuf ergriffen." (Giza)

"Als ich das Abitur zum zweitenmal machte, hoffte ich sehr, daß ich eine bessere Gesamtzensur erhalten würde, um zum Studium der Pharmazie zugelassen zu werden. Es klappte aber nicht, wie ich wollte. Ich bin zur Fakultät der Lehrer zugelassen worden." (Giza)

Der größte Teil der Primarschullehrerschaft, der solche zusätzlichen Aussagen machte, äußerte sich darüber sinngemäß wie folgt:

"Weil meine Abschlußzeugnisse der Preparatory-Schulbildung den Voraussetzungen der Sekundarschule nicht entsprachen, führte mich das Schicksal an eine Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer." (männlich, 27 Jahre, Damietta)

Nach den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, die den Grund 4 "fehlende schulische Voraussetzungen für eine an sich vorgezogene Ausbildung" für ihre Berufswahl anführen, ist zu erkennen, daß ein erheblicher Teil der Lehrer und Lehrerinnen wegen den schlechten Zeugnisnoten keine Möglichkeit für eine andere Ausbildung gehabt haben als den Lehrerberuf.

Wenn man den Lehrerberuf mit anderen Berufen vergleicht, die gute Zeugnisnoten erfordern, kann man feststellen, daß der Lehrerberuf ein offener Weg ist für einen Teil der Absolventen der Preparatory- und Sekundarschulen, die schwächere Leistungen bei ihren Abschlußprüfungen gezeigt haben.

Diese Tatsachen wirken sich sehr negativ auf den Status des Lehrers aus, vor allem des Primarschullehrers, da er kein Akademiker ist. Im Bewußtsein der Öffentlichkeit weitet sich die Vorstellung aus, daß meistens schwächere Schüler den Primarschullehrerberuf ergreifen.

5. Wunsch, Rat oder Bestimmung des Elternhauses

Als weiteres Ergebnis dieser Befragung zeigen die Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft zum Grund 5 "Wunsch, Rat oder Bestimmung des Elternhauses" einen auffälligen Unterschied zwischen den Lehrern und den Lehrerinnen (Tabellen 19 und 20). Während von den Primarschullehrern jeder siebte auf diesen Grund hinweist, gibt von den Lehrerinnen jede dritte diesen erwähnten Grund als Motiv für ihre Berufswahl an. Obwohl der Grund 5 als Motiv für die Wahl des Lehrerberufes bei der Preparatory-Schul-

lehrerschaft insgesamt nicht so häufig genannt wird wie bei der Primarschullehrerschaft (rund 10 vH gegenüber rund 20 vH), ist der Anteil derjenigen Lehrerinnen, die diesen Grund für ihre Berufswahl angeben, mehr als doppelt so hoch wie der der Lehrer. Das erklärt sich daraus, daß die Töchter in der ägyptischen Familie im allgemeinen weit mehr abhängig sind vom Elternhaus als die Söhne. Dahinter verbirgt sich vermutlich in den meisten Fällen das mangelnde Selbstbewußtsein der Frau. Beispiele für eine Beeinflussung durch das Elternhaus bei der Berufswahl sind unter den Angaben der Befragten oft zu finden. So erklären eine 31 Jahre alte Primarschullehrerin, eine 28 Jahre alte Preparatory-Schullehrerin und ein gleichaltriger Primarschullehrer:

"Da meine Mutter als Krankenschwester von ihrem Beruf begeistert war, riet sie mir, diesen Beruf zu ergreifen. Aber mein Vater war nicht damit einverstanden und meinte immer, daß ich für die Lehrtätigkeit geeignet wäre. Nach dem Abschluß der Primarschulbildung folgte ich der Empfehlung meines Vaters und ging zu einer Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrerinnen." (Damietta)

"Eigentlich wollte ich damals nach meinem Abitur Publizistik studieren und Journalistin werden. Mein Vater sowie andere Familienmitglieder in Oberägypten waren absolut dagegen, daß ich überhaupt studiere. Nach langen Familienberatungen wurde ein Kompromiß geschlossen, und ich durfte an der Mädchenfakultät in der Abteilung für Lehrerinnen studieren." (Giza)

"Weil mein Vater mich beeinflußte. Er überredete mich immer, der Lehrerberuf sei der erhabenste Beruf zu jeder Zeit, oder wie er immer sagte: Der

Lehrerberuf ist der Beruf des Propheten. Ich gestehe, daß ich ihm damals gerne zuhörte. Nach dem Abitur ging ich zu einer Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer. Aber jetzt nach sieben Jahren Dienst kann ich mir erlauben zu sagen, daß ich von der These meines Vaters enttäuscht bin." (Damietta)

6. Andere Gründe

Bei der Begründung der Berufswahl aus anderen Gründen (Tabellen 19 und 20, Grund 6) ist der Anteil der Primar- und der Preparatory-Schullehrerschaft ungefähr gleich groß, nämlich rund 6 vH. Im allgemeinen weisen die Lehrer und Lehrerinnen dabei sehr häufig auf Gründe hin wie Zufall, Verlegenheit, Unzufriedenheit oder schlechte Erfahrungen mit anderen Tätigkeiten, Schicksal, Unabhängigkeit von zuhause. Auffällig ist dabei, daß mehr Lehrerinnen als Lehrer auf die günstige Lage der Lehrerbildungsinstitutionen zum Heimatort und mehr Urlaub als bei anderen Berufen hinweisen, nämlich zwei- bis dreimal so häufig. So äußerten sich eine 30-jährige Primarschullehrerin und ein 39-jähriger Preparatory-Schullehrer:

"Ich war 28 Jahre alt, als ich mein Abitur machte. Da die Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrerinnen in Damietta nur 7 km weit entfernt von unserem Dorf ist und ich mich damals noch nicht weit weg von zuhause traute, besuchte ich in Damietta die Abteilung für Abiturienten an der Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrerinnen, wo ich mein Lehrerinnenexamen absolvierte."

"Als ich mein B.A.Examen an der faculty of arts in Kairo machte, herrschte bereits Arbeitslosigkeit unter Akademikern dieses Fachbereiches. Mehr als ein

Jahr suchte ich verzweifelt eine Arbeit, irgendeine. 1958 fand ich eine Arbeit als Lagerverwalter bei der Vereinigten Arabischen Fluggesellschaft. Drei Jahre lang habe ich mich zusammenreißen müssen und diese stupide Arbeit ausgeübt, um meine Familie zu ernähren. Ich hielt es nicht länger aus, als ich erfuhr, daß das Ministerium für Erziehung und Bildung einen Wettbewerb für Lehrer veranstaltete. Ich bewarb mich dafür und nachdem ich eine mündliche Prüfung bestanden hatte, bin ich Lehrer geworden."

Abschließend kann man an dieser Stelle bestätigen, daß in den Stichproben dieser Untersuchung die materiellen Gründe deutlich im Vordergrund stehen. Sie umfassen die Angaben zu den Gründen 2, 3 und 4 (Tabellen 19 und 20) und bilden eine Quote von 44,6 - 58,8 vH zusammen. Materielle Motive wirken jedoch auf einen Beruf, der ideelle Aufgaben zu erfüllen hat, statusmindernd, zumal, wenn sie so betont werden.

Diese hohe Quote der materiellen Motive läßt darauf schließen, daß ein erheblicher Teil der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft sich also weniger aus Interesse zum Lehrerberuf hingezogen fühlt.

V. LEHRERBILDUNGSFORMEN UND BEURTEILUNG DER AUSBILDUNG

A. Ausbildungsformen

Nach den Angaben der Primarschullehrerschaft in beiden Stichproben sind die meisten Lehrer und Lehrerinnen, nämlich 51,4 vH in Damietta und 49,6 vH in Giza, an einer Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer und -lehrerinnen ausgebildet worden (Tabelle 21, Gruppe 2). In dieser Gruppe sind jüngere und mittlere Jahrgänge der Lehrer und Lehrerinnen vertreten, die mit Primarschulbildung (bis 1954) oder mit dem Abschluß der Preparatory-Schule die oben erwähnte Lehrerbildungsstätte für 3 - 5 Jahre besucht haben.

Die zweitgrößte Gruppe der Primarschullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten ist die Gruppe 3 (Lehrerbildungsstätten für Abiturienten). Ihr Anteil beträgt 18,3 vH in Damietta und 21,2 vH in Giza. Es handelt sich hierbei um diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, die im Alter bis 25 Jahre bzw. 25 - 36 Jahre alt sind und nach dem Abitur für 1 - 2 Jahre eine Abteilung für Abiturienten an einer Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer und -lehrerinnen besucht haben.

Diese Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen ist auch in beiden Stichproben der Preparatory-Schullehrerschaft vertreten und bildet dabei den dominierenden Anteil, nämlich 40 vH (Tabelle 22, Gruppe 1).

Bei der vierten Gruppe "Kurzausbildung" ist der Anteil der Primarschullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten ungefähr gleich groß wie der der Preparatory-Schullehrerschaft, nämlich bei der Primarschullehrerschaft beträgt er rund 12 vH und bei der Preparatory-Schullehrerschaft rund 9 vH.

Tabelle 21: Arten der Ausbildung der Primarschullehrerschaft (in vH)

Ausbildungsarten	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1a. Schule f. Vorprimarschullehrer 1b. Institut f. Primarschullehrer	5,6	10,6	8,5	7,7	14,3	11,2
2. Ausbildungsstätte f. Primarschullehrer	43,8	57,4	51,4	48,1	51,3	49,6
3. Lehrerbildungsstätte f. Abiturienten	19,2	17,8	18,3	18,7	23,9	21,2
4. Kurzausbildung	20,2	8,9	13,9	14,7	7,0	10,8
5. Sonstiges	11,2	5,3	7,9	10,8	5,3	7,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 22: Arten der Ausbildung der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Ausbildungsarten	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
1a. Institut f. Primarschullehrer 1b. Lehrerbildungsstätte f. Abiturienten	49,4	47,5	48,3	46,6	50,9	48,0
2. Al-Azhar-Universität	15,7	-	11,8	13,8	-	8,4
3. Universität u. Hochschule	22,4	45,3	29,3	27,9	41,0	32,8
4. Kurzausbildung	11,4	7,2	9,8	9,3	6,2	8,2
5. Sonstiges	1,1	-	0,8	2,4	1,9	2,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

Bei dieser vierten Gruppe lassen die Angaben der Primarschullehrerschaft beider Erhebungsgebiete (Tabelle 21) einen Unterschied zwischen Lehrern und Lehrerinnen erkennen, wobei etwa doppelt so viel Lehrer wie Lehrerinnen vertreten sind.

Diejenigen Primarschullehrer und -lehrerinnen, die zu der vierten Gruppe "Kurzausbildung" gehören, haben nach allgemeinem, technischem, landwirtschaftlichem oder hauswirtschaftlichem Abitur einen "Lehrerkursus" für ein Jahr besucht. Die Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen, die dieser Gruppe angeschlossen sind, besuchten nach einem fachlichen Hochschulstudium ebenfalls für ein Jahr den entsprechenden "Lehrerkursus".

Bei den zwei Stichproben der Primarschullehrerschaft ist die Gruppe 1 die zweitgrößte Gruppe (rund 10 vH). Die Lehrer und Lehrerinnen dieser Gruppe sind vor allem im Alter von 36 - 50 Jahre sowie über 50 Jahre. Dabei ist die Zahl der Lehrerinnen etwa doppelt so groß wie die der Lehrer.

Ein Teil dieser Lehrer und Lehrerinnen war bis 1953 an den damaligen Vorprimarschulen tätig und nach der Vereinheitlichung der Grundschulbildung wurden sie in den Primarschulen eingesetzt. Der andere Teil übte bis 1961 die Lehrtätigkeit an den Preparatory-Schulen aus und wurden durch einen Reformversuch an den Primarschulen eingesetzt (vgl. Kapitel I). Dieser Teil ist heute noch in den Preparatory-Schulen vertreten. In dieser Untersuchung bei den beiden Stichproben der Preparatory-Schullehrerschaft (Tabelle 22) bildet er rund 10 vH der Lehrer und Lehrerinnen und zwar unter Gruppe 1 a "Institut für Primarschullehrer".

Der Anteil der Preparatory-Schullehrerschaft an der Gruppe 5 "Sonstiges" fällt gegenüber dem der Primar-

schullehrerschaft ins Gewicht. Dabei handelt es sich um einige Lehrer und Lehrerinnen, die eine der vier vorher erwähnten Abschlußprüfungen einer höheren Schule oder ein Fachhochschulstudium durchlaufen haben und ohne irgendeinen Kursus oder eine Vorbereitung für die Lehrtätigkeit eingestellt wurden.

In beiden Stichproben der Preparatory-Schullehrerschaft (Tabelle 22) ist die Gruppe 3 "Universität und Hochschule" die zweitgrößte Gruppe. Ihr Anteil beträgt in Damietta 29,3 vH und in Giza 32,3 vH, wobei der Anteil der Lehrerinnen bedeutend höher ist als der der Lehrer. In Damietta ist die Zahl der Lehrerinnen doppelt so hoch wie die der Lehrer, und in Giza bilden die Lehrerinnen etwas mehr als Zweidrittel dieser Gruppe.

In beiden Stichproben der Preparatory-Schullehrerschaft ist die Gruppe 3 die einzige Gruppe, die an einer Hochschule für den Lehrerberuf ausgebildet wurde.

Die drittgrößte Gruppe unter den befragten Preparatory-Schullehrern und -lehrerinnen ist die Gruppe 2 "Al-Azhar-Universität" (15,7 vH in Damietta und 13,8 vH in Giza). Da die Al-Azhar-Universität ausschließlich männliche Studierende zum Studium unter anderem der islamischen Wissenschaft und der arabischen Sprache zuläßt und sie als Theologen und Arabisten ausbildet, sind bei dieser Gruppe nur Lehrer vertreten.

Bei einer Zusatzfrage zu diesem Fragenkomplex wurden die Primar- und Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen danach gefragt, ob die Ausbildung, die sie durchlaufen haben, dazu diente, Lehrer bzw. Lehrerin zu werden. Es stellte sich heraus, daß bei den Stichproben der Primarschullehrerschaft in Damietta

24,9 vH und in Giza 15,5 vH eine andere Ausbildung durchlaufen haben, die nichts mit dem Lehrerberuf zu tun hatte. Bei den Stichproben der Preparatory-Schullehrerschaft betrugen die entsprechenden Prozentsätze 27,5 vH für Damietta und 24,4 vH in Giza.

Nach den gesamten Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete ist festzustellen, daß die Ausbildungsformen der heute tätigen Lehrer und Lehrerinnen in Ägypten sehr unterschiedlich sind.

Zum Problem der Uneinheitlichkeit der Ausbildungsformen wurde den Primar- und Preparatory-Schullehrern und -lehrerinnen in Damietta und Giza die Frage gestellt, ob die heutigen bestehenden Ausbildungsformen bleiben sollten oder gleich für alle Lehrer und Lehrerinnen in einheitlichen Ausbildungsinstitutionen sein sollten. Dabei ergaben sich folgende Ergebnisse:

In beiden Stichproben der Primarschullehrerschaft sind in Damietta 79,2 vH und in Giza 87,7 vH für eine einheitliche Ausbildungsform. 20,8 vH in Damietta und 12,3 vH in Giza sind der Meinung, daß die jetzigen Formen der Lehrerbildung beibehalten werden sollten. Bei der Preparatory-Schullehrerschaft zeigen sich ähnliche Tendenzen. Während in Damietta 14,2 vH und in Giza 13,9 vH sich gegen eine einheitliche Ausbildungsform äußern, sind in den entsprechenden Gebieten 85,9 vH und 85,7 vH für eine einheitliche Lehrerausbildung.

Im Anschluß an die Beantwortung dieser Frage finden sich verhältnismäßig viele zusätzliche Bemerkungen, die sich auf die Bildung einer Elite innerhalb der Lehrerschaft oder auf die Privilegierung einer Gruppe auf Kosten einer anderen Gruppe beziehen.

Häufiger als die Lehrerinnen äußern sich hier die Lehrer über Begründungen für eine Einheitlichkeit der Lehrerbildungsformen. So schreibt ein 27-jähriger Preparatory-Schullehrer, ein 28 Jahre alter und ein 30 Jahre alter Primarschullehrer:

"Da ich als Lehrer für Arabistik und Religion am Al-Azhar-Kollegium studiert habe, wurde meine Leistung in den letzten zwei Jahren im jährlichen Bericht des Schulrats nicht gleich bewertet wie die Leistungen zweier Kollegen, die an der Fakultät Dar El Ulum studiert haben. Diese Bevorzugung kommt daher, daß der Schulrat an derselben Fakultät studiert hat und die Absolventen des Al-Azhar-Kollegiums nicht als qualifizierte Lehrer anerkennen will." (Giza)

"Man findet viele Gründe dafür und komischerweise auch unter den Kollegen, z.B. im Lehrerklub verkehren kaum Sekundarschullehrer mit Primarschullehrern." (Damietta)

"Damit sich keine Elite im Schulkollegium bilden kann. Manche Kollegen und Kolleginnen, die ihre Lehrerbildung nach der Sekundarschule absolviert haben, bilden sich manchmal ein, daß sie besser als andere Kollegen sind, die ihre Ausbildung nur mit dem Abschluß der Primar- oder Preparatory-Schulbildung absolviert haben." (Giza)

Auffallend ist, daß gerade von der Primarschullehrerschaft, vor allem von den jüngeren Lehrern, heftige Kritik an der Uneinheitlichkeit der Lehrerbildung ausgeübt wird, die sie als diskriminierend empfinden. Häufig werden hier Vergleiche zwischen den Lehrerbildungsstätten der Primarschullehrerschaft und der Ausbildung der Preparatory- und Sekundarschullehrerschaft gezogen. Als Beispiele dafür seien die nächsten Aussagen wiedergegeben:

"Da die Lehrtätigkeit in den Primarschulen keine akademische Ausbildung erfordert, leidet man als Primarschullehrer an Minderwertigkeitsgefühlen, da man sich den Akademikern gegenüber unterlegen fühlt." (männlich, 27 Jahre, Giza)

"Obwohl ein Primarschullehrer fast die gleichen Aufgaben und die gleiche Zielsetzung wie seine Kollegen in Preparatory- und Sekundarschulen hat, wird er trotzdem nicht etwa gleich wie sie eingeschätzt, weil seine Lehrerbildung keinen Hochschulcharakter hat wie die der Preparatory- und Sekundarschullehrer." (männlich, 31 Jahre, Damietta)

"Weil die Lehrerbildungsstätte der Primarschullehrer gegenüber den anderen Hochschulen für Preparatory- und Sekundarschullehrer von der Öffentlichkeit nicht als ebenbürtig angesehen wird." (männlich, 25 Jahre, Giza)

Nicht zuletzt kommt als Grund für die Zersplitterung des Selbstbewußtseins der Lehrerschaft die Uneinheitlichkeit der Lehrerbildungsformen zur Sprache. So äußert sich ein 34 Jahre alter Preparatory-Schullehrer:

"Weil die verschiedenen Formen der heutigen Lehrerbildung kein gemeinsames Selbstbewußtsein schaffen können. Die Ausbildung für den Lehrerberuf sollte bei der Lehrerschaft eine harmonische Gesamtpersönlichkeit hervorbringen, und das kann nur durch eine einheitliche Lehrerbildungsform verwirklicht werden." (Giza)

Im Zuge der Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, die sich für die heute bestehenden Formen der Lehrerbildung ausspricht, finden sich verhältnismäßig wenig zusätzliche Bemerkungen, die vor allem unverständlich sind. Am häufigsten werden

solche Bemerkungen von älteren Jahrgängen gemacht. So äußert sich ein wesentlicher Teil von ihnen darüber folgendermaßen:

"Mit meiner Lehrerbildung bin ich zufrieden, und das kann so bleiben." (Primarschullehrer, 39 Jahre, Damietta)

"Weil ich nichts gegen die bestehende Form der heutigen Lehrerbildung einzuwenden habe." (Primarschullehrerin, 42 Jahre, Giza)

"Damit die faire Konkurrenz unter der Lehrerschaft, die in dieser oder jener Lehrerbildungsstätte studiert hat, zugunsten der Schüler fortbesteht." (Preparatory-Schullehrer, 45 Jahre, Giza)

B. Bevorzugung der getrennten Ausbildung oder der Koedukation

In einer anschließenden Frage sollten sich die Primar- und Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen dazu äußern, ob sie in der Lehrerbildung die bestehende getrennte Ausbildung oder die Koedukation bevorzugen.

Ein erster Blick auf das Gesamtergebnis (Tabelle 23 und 24) zeigt, daß der vorherrschende Teil der Befragten die Geschlechtstrennung bei der Lehrerbildung vorziehen. Erwartungsgemäß überwiegen dabei die Angaben der Lehrer, vor allem der älteren Jahrgänge.

Auffällig erscheint ein regionaler Unterschied in den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete. In der Provinz Damietta bevorzugen mehr Lehrer und Lehrerinnen die Geschlechtstrennung bei der Lehrerbildung als in der Provinz Giza. Die Erklärung für diesen regionalen Unterschied mag in der Tatsache liegen, daß

in einer Provinz wie Damietta, wo die ländliche Bevölkerung überwiegt, meist jede Art der Gleichberechtigung, wonach Mann und Frau die gleichen Rechte und Pflichten haben sollten, abgelehnt wird.

Weitere auffällige Unterschiede zwischen Lehrer und Lehrerinnen lassen sich deutlich bei der Altersaufgliederung erkennen, wobei die jüngern und mittleren Jahrgänge bei den Lehrerinnen häufiger als die mittleren und älteren Jahrgänge ihrer Kollegen und Kolleginnen die Koedukation bevorzugen.

"Da manche Pädagogen sich zur Zeit darum bemühen und fordern, die Koedukation in den Preparatory-und Sekundarschulen einzuführen, halte ich es für Unsinn, daß die Lehrer in der Fakultät für Lehrer und die Lehrerinnen in der Fakultät für Lehrerinnen immer noch getrennt ausgebildet werden." (weiblich, 31 Jahre, Giza)

"Da die Frau die gleiche berufliche Aufgabe wie der Mann hat, sollte es keine Diskriminierung zwischen beiden bei der Ausbildung geben. Sie sollten zusammen ausgebildet werden." (weiblich, 24 Jahre, Damietta)

"Diese zweierlei Arten der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstätten halte ich für Schizophrenie, da sie sowieso später im Beruf und im praktischen Leben zusammenarbeiten sollen." (männlich, 34 Jahre, Damietta)

"Aufgrund gewisser Thesen und Vorstellungen von männlicher und weiblicher Art und eines gewissen Mißtrauens gegen Sexualität als solche waren viele früher gegen Koedukation. Aber solche Thesen und Vorstellungen taugen heutzutage nichts mehr, weil sie gegen die gesellschaftliche Entwicklung sind." (weiblich, 31 Jahre, Giza)

Tabelle 23: Bevorzugung der getrennten Lehrerbildung oder der Koedukation bei der Primarschullehrerschaft (in vH)

Bevorzugte Form	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Getrennte Lehrerbildung	69,7	52,2	59,9	55,2	50,0	52,7
Koedukation	28,0	45,1	37,6	39,8	41,7	40,8
Keine Angabe	2,3	2,7	2,5	5,0	8,3	6,5
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 24: Bevorzugung der getrennten Lehrerbildung oder der Koedukation bei der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Bevorzugte Form	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Getrennte Lehrerbildung	68,2	54,3	64,2	53,4	50,9	52,5
Koedukation	29,4	45,7	34,2	43,7	45,3	44,2
Keine Angabe	2,4	-	1,6	2,9	3,8	3,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

"Ich bevorzuge die Koedukation, weil sie der Gleichberechtigung entspricht" (weiblich, 35 Jahre, Giza)

"Weil die Geschlechtstrennung bei der Ausbildung den Grundlinien der heutigen Bestrebungen, einen modernen Staat aufzubauen, sowie dem Zeitalter widerspricht." (männlich, 24 Jahre, Damietta)

Die älteren Jahrgänge, fast ausschließlich Lehrer, äußern sich darüber wie folgt:

"Aufgrund der Ansicht, daß die Verschiedenheit der Geschlechter von Gott gewollt ist und ihnen deshalb verschiedene Aufgaben zustehen, lehne ich die Koedukation grundsätzlich ab." (männlich, 54 Jahre, Giza)

"Meines Erachtens sollen Mädchen für ihre Rolle als Frau vorbereitet werden, sie sollen ihre eigene Ausbildungsstätte haben, wo sie in Kochen, Nähen, Hausarbeit etc. unterrichtet werden." (männlich, 48 Jahre, Damietta)

"Ich bevorzuge es, daß die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in verschiedenen Ausbildungsstätten stattfindet, weil in den Schulen die Jungen und Mädchen auch getrennt unterrichtet werden. Die Jungen sollen männlich und die Mädchen weiblich erzogen werden." (männlich, 46 Jahre, Giza)

"Ich ziehe die Geschlechtertrennung von der Primarschule bis zur Hochschule vor, weil die Frauen doch früher oder später eher ins Haus als in den Beruf gehören." (männlich, 50 Jahre, Damietta)

"Frauen sind naturgemäß anders als Männer veranlagt. Sie haben andere Neigungen und Eignungen als Männer. Beispielsweise interessieren sie sich mehr für musische Fächer. Deshalb sollten sie in dafür geeigneten Lehrerbildungsstätten ausgebildet werden." (weiblich, 49 Jahre, Giza)

Am häufigsten werden die Emanzipation der Frau, ferner die Gleichberechtigung und die heutigen Verhältnisse von den jüngeren Lehrer und Lehrerinnen als Grund für die Bevorzugung der Koedukation genannt.

Dagegen beziehen sich die Begründungen der älteren für die Geschlechtertrennung hauptsächlich auf die Verschiedenheit der Geschlechter sowie auf die Rollen des Mannes und der Frau in der Gesellschaft.

Die Erklärung mag darin liegen, daß die ältere Lehrerschaft zu einer Generation gehört, die die Rolle der Frau in der damaligen Gesellschaft anders als heute auffaßten. Da die Frau im Bewußtsein der Männer dieser Generation nur als Schatten des Mannes galt, scheinen sich hier die alten Gesellschaftsbilder lange zu erhalten.

Außerdem scheint es, daß ein Mann dieser Generation sich in seinem Beruf als Lehrer bedroht sieht. Er fühlt sich vermutlich herabgesetzt und persönlich degradiert, wenn die Frau die gleiche Ausbildung und die gleichen Chancen hat wie der Mann sowie die gleiche Arbeit in der Schule leisten kann wie er.

C. Beurteilung der Ausbildung

Bei den Fragen nach der Ausbildung der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft ging es nicht nur um die verschiedenen Ausbildungswege und -formen, sondern vor allem um den Wert der Ausbildung für die gegenwärtige Berufssituation sowie um den Inhalt des heutigen Studiums der Lehrerausbildung.

Die Ergebnisse der Beurteilung der Ausbildung bei den Stichproben zeigen ein derart hohes Maß an negativen Urteilen, daß von einer guten oder ausreichenden Lehrerausbildung für die gegenwärtige Berufs-

situation im Bewußtsein der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft kaum gesprochen werden kann.

Tabelle 25: Beurteilung der Lehrerbildung von der Primarschullehrerschaft (in vH)

Urteil	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehre-rinnen	Gesamt	Lehrer	Lehre-rinnen	Gesamt
Gut	3,4	9,8	6,9	6,6	12,6	9,6
Hinreichend	9,0	13,3	11,4	6,6	8,3	7,4
Nicht hin-reichend	77,5	70,7	73,8	82,7	72,6	75,5
Keine Angaben	10,1	6,2	7,9	4,1	6,5	5,5
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 26: Beurteilung der Lehrerbildung von der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Urteil	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehre-rinnen	Gesamt	Lehrer	Lehre-rinnen	Gesamt
Gut	12,9	5,7	10,9	19,5	4,7	13,6
Hinreichend	17,7	17,1	17,5	19,0	8,5	15,0
Nicht hin-reichend	64,7	68,6	65,8	59,2	75,5	66,3
Keine Angaben	4,7	8,6	5,8	2,3	11,3	5,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

Nach den Angaben der Primarschullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten (Tabelle 25) erreichen die negativen Urteile bzw. "nicht hinreichend" 73,8 vH in Damietta und 75,5 vH in Giza, während 6,9 vH und 9,6 vH "gut" und 11,4 vH und 7,4 vH "hinreichend" angeben.

Bei der Preparatory-Schullehrerschaft (Tabelle 26) betragen die Prozentsätze der negativen Urteile 65,8 vH in Damietta und 66,3 vH in Giza, während nur 10,9 vH in Damietta und 13,9 vH in Giza ihre Ausbildung für "gut" halten, für "hinreichend" sind die Prozentsätze 17,5 vH in Damietta und 15,0 vH in Giza.

Bei einer anderen Frage, die sich auf die Inhalte des gegenwärtigen Studiums der Lehrerausbildung bezieht, stellt der dominierende Anteil der Primarschullehrerschaft (87,0 vH in Damietta und 89,9 vH in Giza) sowie der Preparatory-Schullehrerschaft (85,9 vH in Damietta und 80,3 vH in Giza) die Inhalte des Lehrerbildungsstudiums als "nicht ausreichend" dar.

Die negativen Urteile über die eigene Ausbildung sowie über die Inhalte des gegenwärtigen Studiums der Lehrerausbildung sind bei den Lehrern und Lehrerinnen ungefähr gleich stark vertreten. Unterschiede ergeben sich jedoch bei der Altersaufgliederung. Je jünger die Lehrer und Lehrerinnen sind, um so stärker fühlen sie sich von solchen Fragen angesprochen und desto negativer reagieren sie. Wie sich dabei herausstellt, erreichen die negativen Urteile bei den jungen Primarschullehrern und -lehrerinnen (25 - 35 Jahre alt) 95,6 vH in Damietta und 95,5 vH in Giza, bei den gleichaltrigen Preparatory-Schullehrern und -lehrerinnen 91,2 vH in Damietta sowie 93,8 vH in Giza.

Dagegen beträgt der Prozentsatz solcher Urteile bei der älteren Primarschullehrerschaft (36 - 50 Jahre) 19,3 vH in Damietta und 22,4 vH in Giza und bei der Preparatory-Schullehrerschaft 20,6 vH sowie 22,7 vH in den entsprechenden Gebieten. Infolge der positiven Urteile bei den älteren Lehrern und Lehrerinnen über ihre Ausbildung finden sich verhältnismäßig wenig zusätzliche Bemerkungen. Sie bezeichnen ihre Ausbildung als vielseitig, allgemeinbildend und das Wesentliche enthaltend. So äußern sich einige Lehrer und Lehrerinnen darüber folgendermaßen:

"Ausreichend, da die Ausbildung am damaligen Institut für Primarschullehrerinnen vielseitig war. Sie hat die Lehrerschaft unserer Generation sehr weit im Beruf gebracht." (weiblich, 43 Jahre)

"Weil ein Lehrer neben der Spezialisierung in zwei oder drei Fächern allgemein ausgebildet wurde." (männlich, 39 Jahre, Lehrerbildungsstätte)

"Obwohl die Ausbildungsdauer kürzer als heute war (3 Jahre), wurde einem von jedem Gebiet das Wesentliche vermittelt. Im allgemeinen war die Lehrerbildung besser als die heutige." (männlich, 48 Jahre, Schule für Vorprimarschullehrer)

Ein Vergleich zwischen den jüngeren und älteren Jahrgängen in manchen Beziehungen läßt diesen Unterschied in der Beurteilung der Lehrerausbildung erklären.

Heutzutage werden in Ägypten mehr Aufgaben, Forderungen und Verantwortung an die jüngeren Lehrer als an die älteren gestellt, für die sie sich nicht vorbereitet fühlen. Außerdem stehen den jüngeren Lehrern und Lehrerinnen meistens die Anfangsschwierigkeiten im Lehrerberuf noch bevor bzw. haben sie zuwenig Praxis. Dagegen haben die älteren die Anfangsschwierigkeiten hinter sich, und die mangelnde Vorbereitung auf die Praxis wurde durch langjährige Erfahrung ersetzt.

Wie die folgenden Äußerungen zeigen, geben die jungen Lehrer und Lehrerinnen in beiden Erhebungsgebieten als Begründung ihrer negativen Urteile über die eigene Ausbildung und ferner über die Inhalte der heutigen Lehrerausbildung sehr häufig an, daß ihre eigene Ausbildung und die Inhalte der gegenwärtigen Lehrerausbildung "nicht den heutigen Problemen angepaßt seien", "der heutigen Entwicklung widersprechen", "zu wirklichkeitsfremd", "zu theoretisch", "zu illusorisch", oder "zu veraltet seien."

"Als Landlehrer sehe ich nicht ein, daß die Lehrpläne überwiegend auf die Verhältnisse der Städte eingehen und dagegen die ländlichen Verhältnisse vernachlässigen." (männlich, 29 Jahre, Lehrerbildungsstätte für Abiturienten)

"Die Ausbildung ist nicht ausreichend, da die wissenschaftlichen Grundlagen fehlen, keine genügende Praxis vorhanden ist und man dadurch keinen richtigen Überblick bekommt." (männlich, 27 Jahre, Fakultät der Lehrer)

"Die Lehrerbildung ist illusorisch. Sie hat keinen Bezug zur Praxis, sondern hängt in der Luft. Sie wird auch so bleiben, solange sie am Grünen Tisch geplant und produziert wird." (weiblich, 32 Jahre, Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrerinnen)

"Die Lehrpläne der Ausbildung sind nicht dynamisch genug, da sie sich immer noch mit Problemen beschäftigen, die schon lange überholt sind und unserem Atom- und Raumfahrtzeitalter nicht mehr entsprechen." (männlich, 30 Jahre, Universität)

" Mit der Primarschullehrerbildung ist man nur halbgebildet, und ein halbgebildeter Lehrer wird heute in der Gesellschaft kaum anerkannt." (männlich, 25 Jahre, Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer)

"In manchen Hinsichten widersprechen die Inhalte der Lehrerbildung den heute angestrebten Entwicklungen." (weiblich, 33 Jahre, Fakultät der Lehrerinnen)

"Zu viel Theorie, die man meistens in der Schulwirklichkeit nicht braucht oder gebrauchen kann." (weiblich, 30 Jahre, Lehrerbildungsstätte)

"Nicht ausreichend, weil sie die heutige Lehrerschaft noch wie früher überwiegend als Wissensvermittler ausbildet. Ein Lehrer soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern vor allem erziehen. Es fehlen bei der Ausbildung u.a. noch mehr pädagogische Psychologie, Entwicklungspsychologie sowie Psychohygiene." (weiblich, 30 Jahre, Universität)

"Jeder Beruf hat seine eigenen Werkzeuge, und je zahlreicher und moderner diese Werkzeuge sind, desto besser kann dieser Beruf ausgeübt werden. Da die Werkzeuge des Lehrerberufes beschränkt und ziemlich veraltet sind, ist der Lehrer nicht in der Lage, seinen Beruf so auszuüben, wie es sein sollte. Er braucht dafür mehr moderne Werkzeuge bzw. Hilfswissenschaften, also mehr Pädagogik und vor allem Methodik und Didaktik und mehr Psychologie." (männlich, 32 Jahre, Universität)

Bemerkungen dieser Art finden sich bei jüngeren Lehrern und Lehrerinnen weitaus am häufigsten und weisen zweifellos auf den Mangel in den heutigen Lehrplänen der Lehrerbildung in Ägypten hin.

Angesichts solcher Äußerungen und den vorher dargestellten zahlenmäßigen Ergebnissen zur Frage der Lehrerbildung kann es kaum noch verwundern, wenn gerade in der Ausbildung der heutigen Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft eine sehr starke Verunsicherung festgestellt werden muß.

D. Berücksichtigung einiger Fächer im Studienplan der Lehrerbildung

In den abschließenden Fragen dieses Kapitels wurde die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft nach der Berücksichtigung mancher Fächer im Studienplan der Lehrerbildung gefragt.

An dieser Stelle wurde den Lehrern und Lehrerinnen eine Liste mit ausgewählten Fächern vorgelegt, und sie sollten dazu angeben, ob jedes von den genannten Fächern "mehr", "wie bisher" oder "weniger" im Studienplan der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollte.

Nach den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten (Tabellen 27 und 28) stehen "Didaktik und Methodik des Unterrichts" weit an der Spitze aller Angaben der Fächer, die im Studienplan der Lehrerbildung "mehr" berücksichtigt werden sollten. Danach folgt "Schulpraktika" an zweiter Stelle.

An dritter bis sechster Stelle schließen sich an "Pädagogische Psychologie", "Allgemeine Pädagogik", "Allgemeine Schul- und Erziehungsfragen" und "Soziologie".

Bei den anderen Angaben, daß diese Fächer im Studienplan der Lehrerbildung "wie bisher" oder "weniger" berücksichtigt werden sollten, lassen sich einige Unterschiede bei der Altersaufgliederung erkennen. Dabei geben Lehrer und Lehrerinnen mittlerer Jahrgänge häufig an, daß diese Fächer "wie bisher" berücksichtigt werden sollten, wohingegen ältere Jahrgänge dafür sind, daß diese Fächer "weniger" im Studienplan der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollten.

Erst an siebter Stelle in der Gesamtauszählung folgt "Spezifische Fachausbildung" bei der Primarschullehrerschaft und "Politische Bildung" bei der Preparatory-Schullehrerschaft. Anschließend nimmt "Koran- und Religionslehre" bei beiden Lehrerschaften die gleiche Position ein, nämlich die achte Stelle. An neunter und letzter Stelle steht "Politische Bildung" bei der Primarschullehrerschaft und "Spezifische Fachausbildung" bei der Preparatory-Schullehrerschaft.

Die Angaben zur "Spezifischen Fachausbildung", "Koran- und Religionslehre" sowie zur "Politischen Bildung" als Fächer, die im Lehrerstudium "mehr" berücksichtigt werden sollten, werden in den vier Stichproben häufig von Lehrern und Lehrerinnen älterer Jahrgänge genannt. Dagegen werden die Angaben dazu, daß solche Fächer im Studienplan "wie bisher" oder "weniger" berücksichtigt werden sollten, am häufigsten von jüngeren und mittleren Jahrgängen der Lehrer und Lehrerinnen gemacht.

Beim Auszählen der gesamten Angaben zu den Fächern, die in den Plänen der Lehrerbildung nach Ansicht der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft "mehr" berücksichtigt werden sollten, ist festzustellen, daß "Didaktik und Methodik des Unterrichts", "Schulpraktika", "Pädagogische Psychologie", "Allgemeine Pädagogik","Allgemeine Schul- und Erziehungsfragen" und "Soziologie" mit 52,9 - 66,5 vH bei der Primarschullehrerschaft und mit 51,3 - 64,8 vH bei der Preparatory-Schullehrerschaft dominieren.

Diese hohe Quote der Einstellung der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete weist auf die Mängel des heutigen Lehrerbildungsstudiums hin, und es läßt sich daraus feststellen, daß solche Fächer in den Lehrplänen anscheinend weitgehend unterrepräsentiert sind.

Tabelle 27: Berücksichtigung einiger Fächer im Studienplan der Lehrerbildung bei der Primarschullehrerschaft (in vH)

Fächer	Damietta					Giza				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Spezifische Fachausbildung	35,7	48,4	14,1	1,8	100,0	40,7	38,4	19,5	1,4	100,0
Didaktik u. Methodik	66,5	25,0	9,5	-	100,0	65,9	18,3	14,4	1,4	100,0
Allg. Pädagogik	57,2	23,6	18,2	1,0	100,0	56,0	26,5	17,5	-	100,0
Allg.Schul- u. Erziehungsfragen	55,8	20,2	24,0	-	100,0	52,9	30,6	17,5	-	100,0
Schulpraktika	62,9	27,8	9,3	-	100,0	60,3	32,6	6,9	0,2	100,0
Pädag.Psychologie	59,1	32,9	8,0	-	100,0	57,5	27,1	15,4	-	100,0
Soziologie	54,9	28,8	15,3	1,0	100,0	52,9	32,0	12,8	2,3	100,0
Koran- u. Religionslehre	28,2	50,5	21,3	-	100,0	24,6	32,5	42,9	-	100,0
Polit.Bildung	25,9	58,8	15,3	-	100,0	22,3	47,2	30,5	-	100,0
				N = 202					N = 471	

1 - soll mehr
2 - wie bisher
3 - soll weniger
4 - keine Angabe
5 - Gesamt

Tabelle 28: Berücksichtigung einiger Fächer im Studienplan der Lehrerbildung bei der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Fächer	Damietta					Giza				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Spezifische Fachausbildung	43,7	43,3	13,0	-	100,0	45,2	28,2	25,8	0,8	100,0
Didaktik u. Methodik	64,8	20,4	14,8	-	100,0	62,9	19,9	15,9	1,3	100,0
Allg.Pädagogik	55,8	32,0	10,5	1,7	100,0	56,9	34,9	10,6	0,6	100,0
Allg.Schul- u.Erziehungsfragen	54,3	33,3	10,7	1,7	100,0	54,5	24,3	18,9	2,3	100,0
Schulpraktika	58,7	21,8	17,8	1,7	100,0	60,8	22,3	12,5	4,4	100,0
Pädag.Psychologie	56,1	30,0	13,9	-	100,0	57,5	30,6	10,5	1,4	100,0
Soziologie	53,1	25,7	16,7	4,5	100,0	51,3	30,9	17,0	0,8	100,0
Koran- u. Religionslehre	31,7	20,0	47,5	0,8	100,0	35,8	21,9	41,9	0,4	100,0
Pólit.Bildung	46,5	46,3	7,2	-	100,0	48,2	45,4	5,8	0,6	100,0
			N = 120					N = 280		

1 - soll mehr
2 - wie bisher
3 - soll weniger
4 - keine Angabe
5 - Gesamt

VI. WEITERBILDUNG

Der Komplex der "Weiterbildung" als Teil dieser Untersuchung soll die Möglichkeiten, Formen und Inhalte sowie die Motive für eine Fortbildung und die Hinderungsgründe bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft darstellen. Es soll hier erfaßt werden einerseits, wie weit sich die ägyptische Schulbehörde um die Lehrerfortbildung bemüht, andererseits, wie groß die Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen ist, sich fortzubilden. An dieser Stelle soll untersucht werden, ob die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft sich aus eigener Initiative um Fortbildung bemüht, um sich im Beruf zu vervollkommnen bzw. um sich neueste Erkenntnisse und Fertigkeiten in erzieherischer und fachlich-methodischer Hinsicht anzueignen.

Im arabischen Sprachraum verwendet man für Weiterbildung oder Fortbildung die Übersetzung des englischen Ausdrucks "continuation training" oder des französischen Ausdrucks "éducation permanente".

Mit der bestehenden Lehrerprüfung einer Lehrerbildungsstätte oder einer Hochschule ist die Ausbildung in Ägypten für den Beruf der Primar- und Preparatoryschullehrer und -lehrerinnen abgeschlossen worden. Anschließend werden sie als Beamte eingestellt und ihre Lehrtätigkeit mit voller Pflichtstundenzahl und voller pädagogischer Verantwortung aufnehmen. Nach ihrer Einstellung wird von ihnen keine obligatorische Fortbildung gefordert.

Die Lehrerweiterbildung in Ägypten wird vom Ministerium für Erziehung und Unterricht in der Zentrale "Direction of Training" in Kairo organisiert, welche Abteilungen in den Schulämtern der Provinzen hat. Die Hauptfunktion der "Direction of Training" besteht

darin, Pläne der Lehrerweiterbildung zu entwerfen, Kurse dafür zu organisieren und an die Schulämter weiterzuleiten, die die Fortbildungskurse durchzuführen haben.

Der Besuch von Lehrerfortbildungskursen ist weder obligatorisch noch fakultativ. Da solche Kurse fast ausschließlich aus Bedürfnis bzw. aus Mangel an bestimmten Lehrkräften oder einem bestimmten Lehrertypus organisiert werden, können nur ausgewählte Lehrer und Lehrerinnen daran teilnehmen. Die Veranstaltung dieser Kurse findet in den Sommerferien statt.

Weitere genaue Informationen dazu und vor allem eine einheitliche Konzeption für Lehrerfortbildung liegen bei der Zentrale "Direction of Training" leider nicht vor.

1. Möglichkeiten der beruflichen Weiterbildung

Mit der Frage "Konnten Sie Ihre berufliche Weiterbildung in den letzten drei Jahren systematisch betreiben (Besuch von Kursen und Vorträgen, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Tagungen, Privatlektüre)?" [1] sollte erfaßt werden, ob die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft die Möglichkeiten gehabt hat, sich fortzubilden.

Wie Tabellen 29 und 30 zeigen, antwortete der dominierende Anteil der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft mit "nein", nämlich rd. 74 vH der Lehrer und Lehrerinnen in den Primarschulen und rd. 66 vH der Lehrkräfte in den Preparatoryschulen.

Ein allgemeiner Blick auf das Gesamtergebnis (Tabellen 29 und 30) zeigt, daß die Lehrer in beiden Erhebungsgebieten, vor allem in Giza, häufiger diese Frage bejahten als die Lehrerinnen.

---

1) vgl. dazu Kratzsch, Vathke, S.99

Tabelle 29: Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung bei der Primarschullehrerschaft (in vH)

Systematische Weiterbildung	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Ja	25,8	19,5	22,3	34,0	20,9	27,6
Nein	68,6	79,7	74,8	66,0	79,1	72,4
Keine Angabe	5,6	0,8	2,9	-	-	-
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	202	241	230	471

Tabelle 30: Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung bei der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Systematische Weiterbildung	Damietta			Giza		
	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamt
Ja	29,5	25,7	28,3	38,5	29,3	34,8
Nein	65,8	71,4	67,5	61,5	70,7	65,2
Keine Angabe	4,7	2,9	4,2	-	-	-
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	85	35	120	174	106	280

Im weiteren scheinen sich die Primar- und Preparatory-schullehrer in Giza (Tabellen 29 u. 30) häufiger fortzubilden als ihre Kollegen in Damietta.

Die Erklärung für diesen regionalen Unterschied mag in der Tatsache liegen, daß in einem Gebiet wie Giza, wo die industrielle Struktur vorherrscht, die Lehrerschaft relativ mehr Möglichkeiten hat als diejenige in den Gebieten, die hauptsächlich durch die Landwirtschaft geprägt sind, wie es der Fall in dem Gebiet Damietta ist.

Bei einer Betrachtung der Gesamtangaben stellt sich heraus, daß die Preparatory-Schullehrerschaft, vor allem die Lehrer, anscheinend mehr bestrebt ist als diejenige in den Primarschulen, systematische Fortbildung zu betreiben.

Weitere Unterschiede lassen sich beim Vergleich der Angaben nach dem Aspekt "Dienstort" deutlich erkennen. Bemerkenswert in den Tabellen 31 und 32 sind die Unterschiede zwischen Stadt und Land. Es zeigt sich dabei, daß örtliche Gegebenheiten die Möglichkeit zur Fortbildung sehr stark beeinflußen.

Tabelle 31: Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung nach "Dienstortgröße" bei der Primarschullehrerschaft (in vH)

Systematische Weiterbildung	Damietta			Giza		
	Groß-stadt	Klein- u. Mittel-stadt	Landgemeinde	Groß-stadt	Klein- u. Mittel-stadt	Landgemeinde
Ja	39,4	25,0	11,2	41,2	28,4	20,6
Nein	54,9	73,0	88,8	58,2	71,6	79,4
Keine Angabe	5,7	2,0	-	-	-	-
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	71	24	107	194	102	175

Tabelle 32: Pflege der systematischen beruflichen Weiterbildung nach "Dienstortgröße" bei der Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Systematische Weiterbildung	Damietta			Giza		
	Groß-stadt	Klein- u. Mittel-stadt	Landgemeinde	Groß-stadt	Klein- u. Mittel-stadt	Landgemeinde
Ja	37,1	28,2	17,3	40,7	32,4	19,5
Nein	57,3	64,2	82,7	59,3	67,6	80,5
Keine Angabe	5,6	7,6	-	-	-	-
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	54	25	41	162	77	41

Obwohl die Möglichkeiten zur beruflichen Fortbildung, wie es vorher dargestellt wurde, im allgemeinen gering sind, wird hier besonders verdeutlicht, daß die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in Landgemeinden gegenüber den Kollegen und Kolleginnen in den Städten benachteiligt ist.

2. Formen der beruflichen Weiterbildung

Die Lehrer und Lehrerinnen, die die Frage der "systematischen beruflichen Fortbildung in den letzten drei Jahren" bejahten, wurden in einer offenen Zusatzfrage darum gebeten, "die Formen der absolvierten Fortbildung" zu nennen.[1] Es sollte an dieser Stelle erfaßt werden, in welcher Weise die Lehrer und Lehrerinnen sich fortbilden könnten. Die Antworten auf diese Frage wurden nachträglich kategorisiert.

Nach den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete (Tabelle 33) liegt

1) vgl. dazu Kratzsch, Vathke, S.102

der Schwerpunkt der systematischen Fortbildung bei der Form der "privaten Lektüre", wobei sie an der Spitze aller Angaben steht.

Tabelle 33: Formen der systematischen beruflichen Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH) *

Formen	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Privatlektüre	39,1	47,6	41,1	45,9
Nachmittags- oder Abendveranstaltungen (Vorträge)	28,2	39,2	29,6	42,8
Ferienkurse	17,3	29,0	20,5	35,7
Andere	6,5	4,6	8,8	5,1
Keine Angabe	13,0	6,9	5,8	3,0
N	46	130	34	98

* Mehrfachangaben

Die "Nachmittags- oder Abendveranstaltungen für Vorträge" nehmen danach den zweiten Platz ein. Bei der Kategorisierung der Antworten dieser Frage stellte sich heraus, daß solche Veranstaltungen nur gelegentlich stattfinden und es sich hauptsächlich um politische Bildung handelt. Erwartungsgemäß machen die Primar- und Preparatoryschullehrer und -lehrerinnen beider Erhebungsgebiete in den Landgemeinden keine Angaben dazu, da ihnen solche Veranstaltungen oder ähnliche kaum zur Verfügung stehen.

Erst an dritter Stelle folgen die "Ferienkurse" als die einzige offiziell mögliche Form zur beruflichen

Weiterbildung, die von den Schulbehörden organisiert wird. Im Vergleich mit "privater Lektüre" und "Nachmittags- oder Abendveranstaltungen" als Form zur Lehrerfortbildung fallen die Ferienkurse nicht ins Gewicht.

Auffällige Unterschiede treten bei der Altersaufgliederung wie folgt auf: "Privatlektüre" wird häufiger von den Lehrkräften der älteren Generation angegeben, während "Nachmittags- oder Abendveranstaltungen für Vorträge" von den jüngeren und mittleren Jahrgängen, vor allem von den Lehrern, genannt werden.

Nach dem Gesamtergebnis ist hier zu erkennen, daß der wesentliche Anteil der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, der die Frage der systematischen Weiterbildung bejahte, seine berufliche Fortbildung "privat" betrieben hat. Es kann also hier nicht von einer organisierten Form der Fortbildung, die alle Lehrer und Lehrerinnen erfaßt oder ihnen zur Verfügung steht, gesprochen werden.

3. Hinderungsgründe für systematische Weiterbildung

In einer offenen Zusatzfrage wurde die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft darum gebeten, falls sie ihre berufliche Weiterbildung in den letzten drei Jahren nicht systematisch betreiben konnte, die entscheidenden Hinderungsgründe dafür zu nennen. Diese Frage sollte klären, welche Hindernisse da sind, die einer systematischen Fortbildung im Wege stehen. [1]

Die Befragten konnten ihre Antworten niederschreiben, die dann in Kategorien zusammengefaßt und ausgezählt wurden.

Wie Tabelle 34 zeigt, liegt das Schwergewicht bei den Hinderungsgründen in den ersten beiden Antwortgruppen,

1) vgl. dazu Kratzsch, Vathke, S.98

die wie folgt formuliert sind: "Keine oder zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten" und "Keine oder zu wenig Unterstützung durch Schulbehörden".

Tabelle 34: Hinderungsgründe für systematische Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)*

Hinderungsgründe	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Keine oder zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten	37,8	29,9	31,3	26,9
Keine oder zu wenig Unterstützung durch Schulbehörden	19,2	24,9	29,0	21,4
Nicht zusagende Veranstaltungen	6,4	13,4	8,1	18,1
Andere Gründe	11,5	15,8	17,4	13,1
Keine Angabe	32,6	23,7	25,5	28,0
N	156	341	86	182

* Mehrfachangaben

Die anderen zwei Antwortgruppen "Nicht zusagende Veranstaltungen" und "Andere Gründe" (wie z. B.: Keine Zeit, außerschulische Belastungen, kein Interesse, kein Bedürfnis oder gesundheitliche Gründe), fallen gegenüber den ersten beiden Antwortgruppen nicht ins Gewicht.

Auffällige Unterschiede zwischen den Angaben von Lehrern und Lehrerinnen in beiden Erhebungsgebieten ergeben sich nur bei der Antwortgruppe "Andere Gründe". Häufiger als die Lehrer nennen die Lehrerinnen den

Mangel an Zeit und die außerschulischen Belastungen bzw. die Familie als hemmende Faktoren.

Ein Vergleich der Angaben nach Altersgruppen zeigt, daß die Lehrer älterer Jahrgänge häufiger "gesundheitliche Störungen", "kein Bedürfnis oder kein Interesse" als Hinderungsgründe nennen, während Lehrer jüngerer und mittlerer Jahrgänge die fehlenden oder wenigen Fortbildungsmöglichkeiten und mangelnde Unterstützung durch die Schulbehörde (Schul- oder Zentralbibliotheken, Unterstützungsgelder usw.) als hemmende Faktoren angeben.

Weitere Unterschiede ergeben sich bei einem Vergleich der Angaben nach dem Aspekt "Dienstort". Erwartungsgemäß nennen die Lehrkräfte in den Landgemeinden die Hinderungsgründe "keine oder zu wenig Fortbildungsmöglichkeiten" weitaus häufiger als diejenigen in den Städten.

An den Gesamtergebnissen beider Erhebungsgebiete läßt sich feststellen, daß die hauptsächlichen Hinderungsgründe der systematischen Weiterbildung bei den fehlenden oder wenigen Fortbildungsmöglichkeiten und an der mangelnden Unterstützung durch die Schulbehörde liegen.

4. Lektüre von Büchern und Fachzeitschriften

In Erweiterung dieses Fragenkomplexes wurde die Lehrerschaft der Primar- und Preparatoryschulen nach Lektüren von Büchern sowie Fachzeitschriften als Mittel der Fortbildung gefragt.

Auf die Frage "Haben Sie im letzten halben Jahr ein Buch gelesen?", antworteten 19,3 vH der Primarschullehrerschaft in Damietta mit "ja" und 78,7 vH mit "nein", dagegen in Giza 24,4 vH mit "ja" und 73,6 vH mit "nein". Auf dieselbe Frage antworteten 40,0 vH

der Preparatoryschullehrer und -lehrerinnen in Damietta mit "ja" und 58,4 vH mit "nein" gegenüber 45,2 vH mit "ja" und 52,8 vH mit "nein" in Giza. Wesentliche Unterschiede zwischen den Angaben von Lehrern und Lehrerinnen ergeben sich nur bei der mittleren Altersgruppe, wobei die Lehrer häufiger als die Lehrerinnen angeben, ein Buch gelesen zu haben.

Erwartungsgemäß wird bei einem Vergleich der Angaben nach dem Aspekt "Dienstortgröße" gezeigt, daß die Lehrerschaft in den Städten häufiger Lektüre von Büchern in Anspruch nimmt als diejenigen Lehrer und Lehrerinnen in den Landgemeinden.

In einer offenen Zusatzfrage wurden die Lehrer und Lehrerinnen nach den Titeln und Namen der Autoren von Büchern gefragt, mit denen sie sich im letzten halben Jahr beschäftigt hatten. Damit sollte ermittelt werden, welche Art von Lektüre die Lehrerschaft liest bzw. für welche Sachgebiete sie sich interessiert. Die Antworten auf diese Frage wurden nachträglich geordnet.

Nach dem Gesamtergebnis (Tabelle 35) scheint sich die Lektüre von Büchern auf solche zu beziehen, die für die Schulpraxis von Wichtigkeit sind. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Lektüre, die aus dem Bereich der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie kommt.

Auffällige Unterschiede ergeben sich hier bei der Altersaufgliederung, wobei die Lehrkräfte der älteren Jahrgänge, vor allem die Lehrer, fachlich-wissenschaftliche Lektüre häufiger nennen als diejenigen Lehrkräfte der jüngeren und mittleren Altersgruppen.

Tabelle 35: Bereiche der Lektüre von Büchern bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Bereich der Lektüre	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Didaktik und Methodik	38,4	44,3	35,4	31,7
Pädagogische Psychologie	30,7	39,1	31,2	29,3
Allgemeine Pädagogik	25,6	36,5	27,0	28,5
Fachlich-wissenschaftliche Fragen	17,9	26,2	22,8	25,3
Andere	15,3	23,3	14,8	22,2
Keine Angabe	7,6	10,4	4,1	9,5
N	39	115	48	126

Mehrfachangaben

Eine weitere ebenso offene Zusatzfrage sollte klären, womit von der Lehrerschaft, die keine Bücher gelesen hat, der Mangel an Lektüre begründet wird. Fast die Hälfte der Befragten in den Primarschulen und knapp zwei Drittel der Preparatory-Schullehrerschaft, die vorher angaben, keine Bücher gelesen zu haben, nahmen Stellung zu dieser Frage.

Bei den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten überwiegt der Anteil der materiellen Gründe. Als wichtigste Hinderungsgründe werden dabei sehr häufig genannt: "Die finanziellen Belastungen (Bücher zu teuer)" oder

"Keine Bibliotheken im Schulhaus" sowie "Keine Unterstützung durch die Schulbehörde".

Bei der Lektüre von Fachzeitschriften wurde den Lehrern und Lehrerinnen die Frage gestellt, ob sie die Fachzeitschriften "Ar-Rā'id" oder "Ṣaḥīfat at Tarbiya" (die zwei Fachzeitschriften der Lehrerschaft in Ägypten) oft, gelegentlich oder selten läsen.

Nach den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete (Tabelle 36) sind rd. 20 vH der Lehrer und Lehrerinnen in den Primarschulen bestrebt, die beiden erwähnten Fachzeitschriften "oft" zu lesen, rd. 30 vH "gelegentlich" und rd. 45 vH "selten". Rd. 25 vH der Preparatoryschullehrer und -lehrerinnen lesen sie "oft", rd. 40 vH "gelegentlich" und rd. 25 vH "selten".

Tabelle 36: Lektüre der Fachzeitschriften bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Häufigkeit	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Oft	17,3	22,4	26,6	28,2
Gelegentlich	34,1	28,6	39,1	41,7
Selten	47,5	42,0	31,6	21,6
Keine Angabe	1,1	7,0	2,7	8,5
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Beim Vergleich nach Geschlechtern und Alter scheinen die Lehrer, vor allem die älteren Jahrgänge, bestrebter zu sein als die Lehrerinnen, die beiden Fachzeitschriften zu lesen.

Diejenigen Lehrer und Lehrerinnen, die keine Fachzeitschriften gelesen hatten oder sie nicht "oft" lesen konnten, wurden in einer Zusatzfrage darum gebeten, die entscheidenden Hinderungsgründe zu nennen. Etwas über die Hälfte der Befragten in beiden Erhebungsgebieten nahm die Gelegenheit wahr, sich darüber weitergehend zu äußern.

Außer ähnlichen materiellen Gründen, die bei der Lektüre von Büchern genannt wurden, steht hier der Inhalt der beiden Fachzeitschriften, vor allem von "Ar Rā'id", vorwiegend als Hinderungsgrund. Die Kritik am Inhalt bezieht sich hauptsächlich auf das Fehlen berufsbezogener Beiträge im Gegensatz zu dem Vorwiegen verwaltungs- und routinemäßiger Informationen.

5. Beweggründe für die berufliche Weiterbildung

An dieser Stelle sollten die wesentlichen Motive zur Weiterbildung dargestellt werden. Die Antworten waren vorgegeben, wobei nur eine angekreuzt werden sollte.[1)]

Nach den Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete (Tabelle 37) scheinen die Beweggründe "um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein" und "das persönliche Interesse am Sachgebiet" sowie "Berufspflicht" bei der Lehrerschaft gegenüber den anderen Beweggründen vorwiegende Motive für die berufliche Weiterbildung zu sein.

Ein Vergleich der Angaben nach Altersaufgliederung ergibt, daß bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, vor allem bei den Lehrern der jüngeren und mittleren Jahrgänge, die wichtigsten Motive für ihre Bemühungen um berufliche Fortbildung das "persönliche Interesse" und die "Aufstiegschancen" sind.

---

1) vgl. dazu Kratzsch, Vathke, S.106

Tabelle 37: Entscheidende Beweggründe für die berufliche Weiterbildung bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Beweggründe	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein	50,0	44,5	47,0	43,8
Weil ich es für meine Berufspflicht halte	13,0	17,6	11,7	14,2
Um meine Aufstiegschancen zu verbessern	6,5	7,6	8,8	5,5
Auf Veranlassung der Schulleitung oder Schulbehörde	6,5	3,5	5,5	4,0
Aus persönlichem Interesse am Sachgebiet	19,5	21,5	24,1	27,5
Aus anderen Gründen	-	3,8	2,9	3,0
Keine Angabe	4,5	1,5	-	2,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	46	130	34	98

Der Beweggrund "um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein" wird von den Lehrerinnen, vor allem der mittleren Jahrgänge, häufiger als von den Lehrern als der entscheidende Grund für die berufliche Weiterbildung angegeben.

Bei dem Motiv "Berufspflicht" überwiegen die Angaben der älteren Jahrgänge, wobei der Anteil der Lehrer größer ist als der der Lehrerinnen.

6. Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildung

Um feststellen zu können, worin die Schwerpunkte des Interesses der Lehrerschaft bei der beruflichen Weiterbildung liegen, wurde den Lehrern und Lehrerinnen die Frage gestellt, auf welches Sachgebiet sie den Schwerpunkt ihrer Studien legen würden, falls sie für ein halbes Jahr bei vollem Gehalt zur Weiterbildung vom Schuldienst befreit würden. Es war dabei gebeten worden, eine 1 vor das wichtigste und eine 2 vor das zweitwichtigste Sachgebiet zu setzen. Diese Bitte ist nicht immer erfüllt worden, da die Befragten oft mehr als zwei Angaben angekreuzt hatten, und ohne 1 oder 2 davor zu setzen, ergaben sich Mehrfachangaben.

Tabelle 38: Schwerpunkte der beruflichen Weiterbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)*

Schwerpunkt	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Spezifische Fachausbildung	20,7	28,6	25,0	33,5
Didaktik u. Methodik des Unterrichts	56,4	50,1	49,1	52,3
Allg. Pädagogik	24,8	16,6	17,1	10,7
Allg. Schul- und Erziehungsfragen	12,9	20,8	21,6	26,7
Schulpraktika	32,2	33,6	29,1	28,2
Päd. Psychologie	52,4	48,6	45,8	43,2
Koran- und Religionslehre	12,9	9,3	15,0	11,4
Politische Bildung	15,3	19,3	22,5	17,1
Andere Schwerpunkte	2,5	6,8	4,2	2,8
Keine Angabe	1,9	5,1	2,5	4,2
N	202	471	120	280

* Mehrfachangaben

Die Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete (Tabelle 38) lassen erkennen, daß manche praxisbezogenen Sachgebiete, vor allem Didaktik und Methodik des Unterrichts, pädagogische Psychologie und Schulpraktika bei der beruflichen Weiterbildung wünschenswert sind. Es läßt sich daraus schließen, daß bei den Ausbildungsformen der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft der Bezug zur Praxis nicht ausreichend vorhanden ist und in der Fortbildung daher ein Nachholbedarf besteht.

Die Unterschiede zwischen den Angaben der Lehrer und Lehrerinnen sind gering. Anders verhält es sich bei den Altersgruppen. Vor allem die Lehrer und Lehrerinnen der jüngeren und mittleren Jahrgänge machen die meisten Angaben zur Didaktik und Methodik des Unterrichts, pädagogischer Psychologie und Schulpraktika. Weitere Aufgliederung zeigt, daß die Lehrerschaft der älteren Jahrgänge, vor allem in den Stichproben von Giza, ein größeres Bedürfnis nach spezifischer Fachausbildung und allgemeinen Schul- und Erziehungsfragen hat als ihre jüngeren Kollegen.

Angaben zur politischen Bildung werden weitaus häufiger von jüngeren Lehrern und Lehrerinnen, aber mehr noch von Lehrern der mittleren Altersgruppen gemacht, wogegen die älteren Jahrgänge Koran- und Religionslehre angeben.

Die vorliegenden Ergebnisse beider Erhebungsgebiete dürften zeigen, daß der überwiegende Anteil der Befragten in Primar- und Preparatoryschulen sich bei einer Möglichkeit zur Fortbildung mit Fragen aus dem Bereich der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie beschäftigen würde. Der Interessenschwerpunkt der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft liegt mehr bei den didaktisch-methodischen Fragen als bei den fachlich-wissenschaftlichen Gebieten.

VII. EINSTELLUNG DER LEHRER UND LEHRERINNEN ZU BERUF UND GESELLSCHAFT

A. Die berufliche Situation

1. Das Sozialklima im Lehrerkollegium

Das Arbeitsklima mit seinen vielfältigen sozialen Beziehungen kann den Lehrer in seiner Tätigkeit fördern oder hemmen. Je nach dem, wie ein Lehrerkollegium zusammengesetzt ist, ob es homogen oder heterogen ist, die Zusammenarbeit im Schulbetrieb wird dadurch beeinflußt.

In einem Lehrerkollegium sind – je nach Größe - verschiedene konfliktauslösende Situationen möglich, z.B. gehören dazu die verschiedenen Ausbildungsformen, die Generationenkonflikte, die Weltanschauungen und politischen Meinungen, die geschlechtsspezifischen Probleme und die Einstellung zu Vorgesetzten sowie zur Schulbehörde.[1)]

Im folgenden soll die Einstellung der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in der beruflichen Umwelt untersucht werden.

a) Einstellung zu Kollegen

Zunächst wurden die Lehrer und Lehrerinnen nach der Intensität ihrer Kontakte zu den Kollegen innerhalb der Schule gefragt. Es sollte dadurch ermittelt werden, wie sie die Atmosphäre im Kollegium beurteilen. Die Antworten darauf ergeben das Bild der Tabelle 39.

Über drei Viertel aller Befragten der Primarschullehrerschaft und rd. zwei Drittel derjenigen in den

---

1) Vgl. dazu Kaiser, S. 115

Preparatoryschulen geben an, einen "starken Kontakt" zu Kollegen zu haben. Der Anteil der Lehrerschaft in den Primar- und Preparatoryschulen, der den Kontakt im Kollegium als "schwach" bezeichnet, ist in beiden Erhebungsgebieten ungefähr gleich groß, nämlich rd. 9 vH. "Sehr schwachen" Kontakt im Lehrerkollegium zu haben, geben rd. 23 vH der Preparatory-Schullehrerschaft an, dagegen nur rd. 6 vH derjenigen in den Primarschulen.

Tabelle 39: Beurteilung des Kontakts im Lehrerkollegium bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Urteil	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Stark	86,1	82,6	65,0	68,8
Schwach	7,9	10,0	10,0	7,5
Sehr schwach	4,5	7,4	22,5	22,7
Kein Kontakt	-	-	-	-
Keine Angabe	1,5	-	2,5	-
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	102	280

Auffällige Unterschiede zwischen den Angaben von Lehrern und Lehrerinnen ergeben sich in beiden Erhebungsgebieten nur bei der Preparatory-Schullehrerschaft, wobei die Lehrer häufiger als die Lehrerinnen angeben, einen "starken" Kontakt zu Kollegen zu haben.

"Spannungen", Konkurrenzhaltungen im Kollegium als "Störfaktoren" werden in beiden Erhebungsgebieten von der Preparatory-Schullehrerschaft häufiger genannt als von den Lehrkräften in Primarschulen (35,0 vH und 40,5 vH gegenüber 28,7 vH und 30,4 vH).

Nach dem Gesamtergebnis scheinen die Lehrkräfte im Kollegium der Primarschulen in beiden Erhebungsgebieten ein besseres Verhältnis zueinander zu haben als diejenigen in den Preparatoryschulen. Eine mögliche Ursache könnte darin liegen, daß die Lehrerschaft in den Preparatoryschulen relativ weniger homogen zusammengesetzt ist als diejenige in den Primarschulen.

Trotz dieser Abweichungen zwischen den Angaben beider Lehrerschaften zeigt sich doch, daß der überwiegende Anteil der Befragten ein gutes Verhältnis zueinander im Lehrerkollegium zu haben scheint.

Im weiteren wurden die Lehrkräfte nach ihrem Kontakt zu Kollegen außerhalb der Schule gefragt. Diese Frage sollte in Erfahrung bringen, wie weit die privaten Kontakte berufsabhängig sind.

In beiden Erhebungsgebieten geben die befragten Lehrer in Primar- und Preparatoryschulen signifikant häufiger als die Lehrerinnen an, einen "starken Kontakt" zu Kollegen außerhalb der Schule zu haben (56,0 vH der Primarschullehrer gegenüber 11,6 vH der Lehrerinnen und 48,8 vH der Preparatoryschullehrer gegenüber 8,5 vH der Lehrerinnen). Es zeigt sich hier also eindeutig, daß das Berufs- und Privatleben bei den Lehrerinnen stärker voneinander getrennt ist als bei den Lehrern.

b) Einstellung zu Vorgesetzten

Die Fragestellung dieses Abschnittes befaßt sich mit der Einstellung der Lehrerschaft zur Schulleitung bzw. zum Rektor als direktem Vorgesetzten und ferner zum Schulrat (Inspektor) als nächster höherer Instanz und Vertreter der Schulbehörde. Es sollen an dieser Stelle gewissermaßen die Konflikte mit der "Obrigkeit" untersucht werden.

Zunächst wurde die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft danach gefragt, "ob sie von der Schulleitung über Umstellungen und Neuerungen im Schulbetrieb ausreichend informiert wird". Die Antworten auf diese Frage sind in Tabelle 40 wiedergegeben.[1)]

Tabelle 40: Häufigkeit der Informationen durch die Schulleitung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Häufigkeit der Informationen	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Immer	8,9	10,8	10,0	8,9
Oft	24,8	16,4	18,4	15,7
Manchmal	23,3	27,8	19,1	21,2
Nie	35,2	41,0	35,8	39,2
Keine Angabe	7,8	4,0	6,7	15,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

1) Vgl. dazu Abel, S. 43

Während rd. 10 vH der Lehrkräfte in beiden Erhebungsgebieten angaben, daß sie von der Schulleitung über Umstellungen und Neuerungen im Schulbetrieb "immer" informiert werden, beklagten sich dagegen mehr als ein Drittel aller Befragten, "nie" ausreichend informiert zu werden. Der restliche Anteil der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, nämlich rd. 45 vH, gab an, daß er "oft" oder "manchmal" ausreichend informiert wird. Es zeigt sich also keine zurückhaltende Tendenz bei der Beantwortung dieser Frage.

Aufschlußreich bei den Gesamtergebnissen beider Erhebungsgebiete ist der Vergleich nach Altersgruppen: Lehrkräfte mit zunehmendem Alter geben häufiger an, "immer" oder "oft" ausreichende Informationen von der Schulleitung zu bekommen. Dagegen beklagen jedoch die jüngeren Lehrkräfte, vor allem die Lehrerinnen, häufig mangelnde Informationen durch den Rektor. Daraus könnte man folgern, daß die älteren Lehrkräfte mit dem Grad der Informationen über die Schulverwaltung anscheinend zufrieden sind, wogegen die Jüngeren das Bedürfnis nach mehr Informationen zu haben scheinen.

Mit der nächsten Frage wurde die Lehrerschaft nach den Gründen der "Meinungsverschiedenheiten" und "Reibereien" mit dem Rektor gefragt.[1] Es wurden dabei einige Themen vorgelegt, und es sollten Angaben dazu gemacht werden, bei welchem von den vorgelegten Themen eine Auseinandersetzung mit dem Rektor stattgefunden hat. Bei der Beantwortung waren Mehrfachangaben möglich.

Wie aus der Übersicht hervorgeht (Tabelle 41), zeigt sich auch hier keine Zurückhaltung bei der Beantwor-

---

1) Vgl. dazu Ebel, S. 41

tung dieser Frage. Knapp die Hälfte der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in Damietta und fast zwei Drittel der Befragten in Giza machten Angaben dazu.

Tabelle 41: Gründe für Meinungsverschiedenheiten mit dem Rektor bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)*

Gründe für Meinungsverschiedenheiten	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Fachliches Einmischen des Rektors	26,3	24,4	28,3	32,1
Aufsichtsführung	14,9	21,4	18,5	26,4
Stundenplanung	42,1	55,6	45,8	53,4
Fächeraufteilung	8,4	12,7	41,6	38,2
Klassenaufteilung	6,9	10,2	16,8	13,5
Arbeitsmittelbeschaffung	37,6	33,6	19,2	15,7
Innerschulische Nebentätigkeiten	40,6	45,0	38,3	43,9
Außerschulische Nebentätigkeiten	-	0,2	0,8	1,4
Keine Angabe	57,4	35,7	52,5	38,9
N	202	471	120	280

* Mehrfachangaben

Nach dem Gesamtergebnis scheint, daß "Stundenplanung" und "Innerschulische Nebentätigkeit" am häufigsten bei Lehrern und Lehrerinnen Anlaß zu Reibereien mit

dem Rektor geben. Im weiteren folgen die Themen "Arbeitsmittelbeschaffung" und "Fächeraufteilung", wobei sich die Angaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft wesentlich voneinander unterscheiden. Die Primarschullehrerschaft beider Erhebungsgebiete gibt das Thema "Arbeitsmittelbeschaffung" häufiger als Grund für eine Auseinandersetzung mit dem Rektor an, dagegen nennen die Lehrkräfte in Preparatoryschulen das Thema "Fächeraufteilung" als Anlaß dafür. Abschließend werden "Fachliches Einmischen" und "Aufsichtsführung" als wichtige Gründe für Meinungsverschiedenheiten und Reibereien mit dem Rektor genannt, wobei die Angaben der jüngeren Lehrerschaft, vor allem die der Lehrerinnen, überwiegen.

In bezug auf das Verhältnis zum Schulrat wurde den Lehrern und Lehrerinnen die ergänzende Frage gestellt, ob "die Kontrolle durch den Schulrat" als Störfaktor in der beruflichen Entfaltung empfunden werde.[1)] Die Antworten sind in Tabelle 42 zusammengestellt.

Tabelle 42: Die Kontrolle durch den Schulrat als Störfaktor bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Grad der Störung	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Sehr stark	8,4	8,3	2,5	7,2
Stark	42,1	33,3	34,2	29,4
Etwas	20,3	25,3	28,3	18,2
Gar nicht	22,3	21,4	29,2	30,9
Keine Angabe	6,9	11,7	5,8	14,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

1) Vgl. dazu Ebel, S. 41

Die Gesamtangaben lassen erkennen, daß der dominierende Anteil der Lehrkräfte in den Primar- und Preparatoryschulen beider Erhebungsgebiete die Kontrolle durch den Schulrat mehr oder weniger als Störfaktor empfindet. Rd. 63 vH der Primarschullehrerschaft und etwa 65 vH derjenigen in den Preparatoryschulen fühlen sich also dadurch "stark" bis "sehr stark" gestört. Dagegen geben rd. 22 vH der Befragten in den Primarschulen und rd. 30 vH der Preparatory-Schullehrerschaft an, daß diese Kontrolle "gar nicht" stört. (Vgl. dazu den Abschnitt 'Störfaktoren')

Es zeigt sich hier eindeutig, daß die Primarschullehrerschaft, vor allem in Damietta, solche Kontrolle häufiger als Störfaktor empfindet als die Lehrkräfte in den Preparatoryschulen.

Eine Alter und Geschlecht erfassende Aufgliederung zeigt an, daß die jungen Lehrkräfte, vor allem die Lehrerinnen, sich häufiger durch die Kontrolle gestört fühlen als die Älteren. Dieses Ergebnis verwundert nicht, da gerade die jüngere Lehrerschaft aus dem Gefühl mangelnder Schulpraxis heraus unter einer starken Verunsicherung steht. Dies wird dadurch unterstützt, daß sie dem Schulrat mehr eine Kontrollfunktion zuschreibt als in ihm einen Ratgeber zu sehen.

Anschließend wurde der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft die Frage gestellt, "ob sie im großen und ganzen den Eindruck hätte, als Befehlsempfänger behandelt zu werden."[1] Knapp drei Viertel der Primarschullehrerschaft beider Erhebungsgebiete und fa zwei Drittel der Befragten in den Preparatoryschul n bejahten diese Frage.

---

1) Vgl. dazu Abb. . . .

Bei der Gegenüberstellung der Lehrer- und Lehrerinnenangaben zeigen sich signifikante Unterschiede. Es besteht bei den Lehrerinnen eher die Neigung, sich als Befehlsempfänger behandelt zu fühlen. In beiden Erhebungsgebieten beantworten die Primarschullehrerinnen im Gegensatz zu ihren Kollegen die Frage zu 74,6 vH gegenüber 59,1 vH mit "ja", ebenso die Preparatoryschullehrerinnen zu 73,8 vH gegenüber 55,8 vH.

Die Auszählung der Angaben nach Altersgruppen zeigt, daß die jüngeren Lehrkräfte häufiger als die älteren Lehrer und Lehrerinnen angeben, daß sie den Eindruck hätten, als Befehlsempfänger behandelt zu werden. Es handelt sich hierbei um die Gruppe der jüngeren Lehrerschaft, die häufiger mangelnde Informationen durch die Schulleitung beklagt und die Reibereien mit dem Rektor sowie die Kontrolle durch den Schulrat als Störfaktoren in der beruflichen Entfaltung empfindet.

Ein enger Zusammenhang zwischen den Informationsangaben und der Nennung des Eindrucks, als Befehlsempfänger behandelt zu werden, läßt sich hier feststellen. Dies dürfte wohl dahingehend interpretiert werden, daß die mangelnde Mitsprache und Information als Grund für das Gefühl der Abhängigkeit und Unselbständigkeit gesehen wird.

Aufgrund der oben aufgezeigten Konflikte gerade innerhalb der jüngeren Lehrerschaft läßt sich die Forderung nach mehr Demokratisierung in der Schulverwaltung folgern.

Abschließend sollte die Lehrerschaft in einem weiteren Fragenkomplex die Zusammenarbeit zwischen ihr, der Schulleitung und der Schulbehörde beurteilen.

Tabelle 43: Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulbehörde bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Urteil	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Gut	10,3	9,2	16,7	12,8
Ausreichend	21,3	24,6	22,5	18,5
Nicht ausreichend	62,5	57,3	55,0	60,7
Keine Angabe	5,9	8,9	5,8	8,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Wie Tabelle 43 zeigt, bezeichnen rd. 10 vH aller Befragten in den Primarschulen und rd. 15 vH in den Preparatoryschulen die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und -behörde als "gut". Etwa ein Fünftel aller befragten Lehrkräfte antwortete mit "ausreichend". Im weiteren bilden die negativen Urteile (nicht ausreichend) den dominierenden Anteil bei den übrigen Antworten. Weit über die Hälfte aller Befragten in beiden Erhebungsgebieten beurteilen also ihre Zusammenarbeit mit Schulleitung und -behörde als "nicht ausreichend".

Zwischen den Angaben der Lehrer und Lehrerinnen treten in beiden Erhebungsgebieten keine nennenswerten Unterschiede auf. Bedeutsame Unterschiede ergeben sich jedoch hier wieder bei der Aufgliederung nach Altersgruppen. Die jüngeren Lehrkräfte neigen bei der Beantwortung dieser Frage vorwiegend dazu, die

Zusammenarbeit negativ zu charakterisieren. Dagegen überwiegen die positiven Urteile bei der älteren Lehrerschaft. Bei der Primarschullehrerschaft beider Erhebungsgebiete steigen die positiven Urteile von 10,7 vH bei der jüngsten Altersgruppe und 12,8 vH bei der mittleren auf 23,7 vH bei den älteren Altersgruppen. Bei den Lehrkräften in den Preparatoryschulen sind die entsprechenden Werte 15,5 vH, 17,9 vH und 28,6 vH.

Ergänzend zur Beantwortung der Frage finden sich vorwiegend negative Bemerkungen, die sich im wesentlichen auf die Einstellung des Rektors und des Schulrats zur Lehrerschaft beziehen. In den meisten Äußerungen der Befragten richten sich die Klagen gegen: "Fehlendes Verständnis und Toleranz seitens der Vorgesetzten", "zu viele Vorschriften und Bürokratie bei der Schulverwaltung" und "zu geringe Anerkennung oder falsche Einschätzung der geleisteten Arbeit durch Vorgesetzte".

Daneben finden sich Äußerungen wie folgt:
"Es fehlt ein engerer beruflicher Kontakt mit den Vorgesetzten." (männlich, 32 Jahre, Giza) - "Die Schulräte sind eher bestrebt, Fehler zu suchen als uns nützliche Ratschläge zu geben." (weiblich, 24 Jahre, Giza) - "Weil der Herr Schulleiter herrschsüchtig ist." (männlich, 29 Jahre, Damietta) - "Es fehlt Kollegialität und Toleranz bei der Zusammenarbeit." (weiblich, 33 Jahre, Giza) - "Es herrscht eine mißtrauische und intrigante Atmosphäre." (männlich, 41 Jahre, Giza) - "Freie Meinungsäußerungen und Kritik werden oft von den Herren von Oben falsch aufgefaßt, nämlich als Rebellion." (männlich, 34 Jahre, Damietta) - "Die Arbeitsatmosphäre in Schulverwaltung und -behörde stinkt nach verfaulter Bü-

rokratie." (männlich, 34 Jahre, Giza) - "Zu wenig Duldsamkeit und Verständnis seitens der Vorgesetzten, besonders den jüngeren Lehrkräften gegenüber." (weiblich, 27 Jahre, Damietta) - "Weil der Lehrer vorn und hinten an alle möglichen Vorschriften gebunden ist." (männlich, 39 Jahre, Giza) - "Man bemüht sich, bei seiner Arbeit das Beste zu leisten, aber am Ende wird es unterschätzt." (männlich, 30 Jahre, Giza) - "Die Herren im Ministerium und im Schulamt versprechen zu viel, wovon zu wenig gehalten wird." (weiblich, 32 Jahre, Damietta) - "Keine Anerkennung für erbrachte Leistungen." (männlich, 38 Jahre, Giza)

Angesichts dieser Zitate und der vorher dargestellten zahlenmäßigen Ergebnisse zur Fragestellung des Verhältnisses zu Vorgesetzten scheint zwischen verwaltender und pädagogischer Tätigkeit in der Vorstellung der meisten Befragten ein Widerspruch zu bestehen.[1)]

Es läßt sich daraus schließen, daß zwischen den Vorgesetzten und dem überwiegenden Anteil der Lehrkräfte kein Verständnis besteht. Es fehlt bei der Zusammenarbeit zwischen der Schulverwaltung und der Lehrerschaft in den Primar- und Preparatoryschulen ein partnerschaftliches Verhältnis. Die Lehrer und Lehrerinnen sehen sich selbst in einer hierarchischen Ordnung, in der sie sich an unterster Stelle befinden.

c) Zusammenarbeit durch Schulkonferenzen

Das Thema "Schulkonferenzen" als offizielle Möglichkeit für eine Zusammenarbeit zwischen Schulverwal-

---

1) Vgl. dazu Gahlings und Moering, S. 214 ff

tung und Lehrerschaft einerseits und den Lehrkräften untereinander andererseits soll an dieser Stelle erörtert werden.

Auf die Frage "Wieviele Konferenzen über schulische Probleme fanden zwischen Rektor, Schulrat und Lehrerkollegium im vergangenen Schuljahr statt?", antworteten die Befragten in beiden Erhebungsgebieten wie folgt (Tabelle 44).

Tabelle 44: Häufigkeit der offiziellen Schulkonferenzen im vergangenen Schuljahr bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Häufigkeit	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Keine	2,5	3,0	5,8	7,8
Ein bis zwei	21,3	17,2	22,5	15,7
Drei bis vier	62,9	67,9	55,0	52,8
Mehr als vier	6,9	8,3	11,7	14,8
Keine Angabe	6,4	3,6	5,0	8,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Es gibt zwar keinen absoluten Maßstab für eine wünschenswerte Anzahl von Konferenzen, aber wenn man das Gesamtergebnis betrachtet und bedenkt, daß die schulischen Probleme hauptsächlich durch solche Konferenzen und nicht in den Pausen erörtert werden können, dann stellt sich die angegebene Zahl von Konferenzen als sehr gering heraus.[1)]

1) Vgl. dazu Ebel, S. 48

Ein weiterer Aspekt der Zusammenarbeit durch Schulkonferenzen sollte mit der Frage nach der Beurteilung solcher Konferenzen erhellt werden. Die Auszählung der Antworten wird in der nächsten Tabelle verdeutlicht.

Tabelle 45: Beurteilung der Schulkonferenzen als offizielle Möglichkeit für eine Zusammenarbeit in der Schule bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Urteil	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Gut	18,8	24,4	15,9	17,8
Ausreichend	18,8	16,1	19,2	20,0
Nicht ausreichend	61,4	58,6	64,1	60,7
Keine Angabe	1,0	0,9	0,8	1,5
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Während rd. zwei Fünftel aller Befragten in den Primar- und Preparatoryschulen beider Erhebungsgebiete die Schulkonferenzen als Möglichkeit für eine Zusammenarbeit positiv (gut oder ausreichend) beurteilten, machten dagegen fast drei Fünftel negative Angaben (nicht ausreichend) dazu.

Die Angaben der Lehrer und Lehrerinnen ergeben bei einer getrennten Auswertung keine signifikanten Unterschiede. Unter den Altersgruppen schätzen in beiden Erhebungsgebieten jüngere Lehrer und Lehrerinnen, vor allem die mittleren Jahrgänge, die Schulkonferenzen am geringsten ein, die älteren am höchsten.

Einige Bemerkungen aus den Fragebogen mögen die Stellungnahme der Befragten konkreter werden lassen. Man richtet seine Klage dabei vor allem gegen den Mangel an Attraktivität und Interesse sowie das Fehlen demokratischer Verfahrensweise und Mitspracherecht bei solchen Konferenzen. Dies ist aus folgenden Zitaten ersichtlich:

"Zeitvertreib, dabei wird immer dasselbe geredet." (männlich, 31 Jahre, Giza) - "Weil der Schulleiter diese Gelegenheit meistens ausnutzt, entweder um eine lange Rede über Maßnahmen oder neue Vorschriften zu halten oder um uns vor dem Schulrat Vorwürfe zu machen." (männlich, 34 Jahre, Damietta) - "Ich fühle mich bei solchen Versammlungen unsicher, da man immer mit scharfen Angriffen und Kritik rechnen muß." (weiblich, 28 Jahre, Damietta) - "Wenn man dabei anderer Meinung ist, hat man nur Ärger." (männlich, 31 Jahre, Giza)

Im folgenden Abschnitt wurden noch weitere Fragen zum Thema der Schulkonferenzen gestellt. Hier wurden die Lehrkräfte danach gefragt, "wie oft es im vergangenen Schuljahr außer den üblichen kollegialen Aussprachen besondere Konferenzen von Fach- und Klassenlehrern einer Klasse über disziplinarische oder erzieherische Probleme einzelner Schüler gegeben hat."[1)]

Unerwartet gaben fast alle Befragten in den Primarschulen beider Erhebungsgebiete, nämlich 95,5 vH in Damietta und 97,6 vH in Giza, an, daß es "keine" von diesen Konferenzen im vergangenen Schuljahr gegeben hat. Dieses Ergebnis bestätigt die Vermutung, daß in den Primarschulen kein großes Interesse an solchen Konferenzen vorhanden ist.

---

1) Vgl. dazu Ebel, S. 49

Die Auszählung der Antworten der Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten ergab folgendes Bild: Über die Hälfte aller Befragten antwortete mit "keine", knapp ein Drittel mit "einmal" und etwa ein Zehntel mit "zweimal". Trotz dieser großen Abweichungen zwischen den Angaben der Primarschullehrerschaft und denen der Preparatory-Schullehrerschaft scheint, daß der dominierende Teil der Lehrkräfte in den Preparatoryschulen auch kein großes Interesse an solchen Konferenzen hat.

Die Gründe dafür könnten u.a. darin liegen, daß Schulleitung und -behörde der Lehrerschaft dabei wenig oder gar nicht entgegenkommen. Es scheint den Lehrkräften die Ermutigung und Unterstützung sowie das Gefühl der beruflichen Selbständigkeit zu fehlen.

2. Verhältnis zu Schülern

Eine der fundamentalsten und zugleich schwierigsten Fragen der pädagogischen Psychologie ist die nach der Bedeutung des Verhaltens des Lehrers für das Verhalten der Schüler und umgekehrt. Mit der Beantwortung dieser Frage steht oder fällt z. B. die fast allgemein akzeptierte Auffassung, daß der erzieherische Faktor in der Schule nicht allein in der Auseinandersetzung des Schülers mit dem Bildungsgut zu suchen sei, sondern daß das Verhalten des Lehrers als solches einen bestimmten Einfluß auf das Verhalten der Kinder (ihre Lernanstrengungen eingeschlossen) ausübe.[1)]

---

1) Corell, in: Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe, hrsg. von Röhrs, S. 347 ff

Die folgende Fragestellung sollte dem Zweck dienen, im Rahmen dieser Untersuchung nur ein allgemeines Bild über die Einstellung der Lehrerschaft zu den Schülern zu gewinnen, da dieses Problem hier nicht gründlich behandelt werden kann. Zunächst wurden die Lehrkräfte nach der Einschätzung ihrer Kontakte zu den Schülern innerhalb der Schule gefragt.

Tabelle 46: Beurteilung des Kontaktes zwischen Lehrern und Schülern bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Urteil	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Stark	40,6	41,4	29,2	35,3
Schwach	51,0	48,2	55,8	51,7
Sehr schwach	3,0	4,7	6,7	4,2
Kein Kontakt	1,5	0,4	-	0,8
Keine Angabe	3,9	5,3	8,3	8,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

In beiden Erhebungsgebieten geben über ein Drittel der Primarschullehrerschaft und etwa ein Drittel der Lehrkräfte in den Preparatoryschulen an, einen "starken" Kontakt zu Schülern zu haben. Dabei überwiegen die Angaben der jüngeren und mittleren Jahrgänge, vor allem der Lehrerinnen. Dagegen beurteilen rd. die Hälfte aller Befragten den Kontakt als "schwach". Rd. 5 vH der Lehrkräfte bezeichnen das Lehrer-Schüler-Verhältnis als "sehr schwach" oder als "nicht vorhanden".

Wenn man die Gesamtangaben beider Erhebungsgebiete im ganzen betrachtet, zeigt sich eindeutig, daß der wesentliche Teil der befragten Lehrkräfte kein gutes Verhältnis zu Schülern hat.

An derselben Stelle wurden die Lehrkräfte nach der Intensität des Kontaktes außerhalb der Schule gefragt. Die Auszählung der Antworten ergab, daß die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten zum größten Teil kein Verhältnis zu Schülern hat (rd. 83 vH aller befragten Primarschullehrerschaft und ca. 88 vH der Lehrkräfte in den Preparatoryschulen). Nur ein sehr geringer Anteil aller Befragten, nämlich rd. 7 vH, gab an, einen "starken" Kontakt zu Schülern außerhalb der Schule zu haben.

Eine Zusatzfrage sollte klären, "wie die Lehrerschaft das Lehrer-Schüler-Verhältnis außerhalb der Schule einschätzt, bzw. ob sie es für notwendig, nützlich oder unmöglich hält."

In beiden Erhebungsgebieten bezeichnet etwa ein Fünftel aller Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft diesen Kontakt als "notwendig" und fast ein Drittel als "nützlich". Der Anteil der negativen Aussagen (unmöglich) ist hier unbedeutend (rd. 4 vH). Im weiteren nahmen knapp die Hälfte aller Befragten keine Stellung dazu.

Signifikante Unterschiede zwischen den Angaben von Lehrern und Lehrerinnen lassen sich hier bei einer getrennten Auswertung eindeutig erkennen. Lehrerinnen beteiligten sich bedeutend weniger an der Beantwortung dieser Frage als Lehrer (31,8 vH der Lehrer gegenüber 17,5 vH der Lehrerinnen in Primarschulen und 34,5 vH der Lehrer gegenüber 14,2 vH der Lehrerinnen in Preparatoryschulen).

Der Unterschied in der Stellung zu dieser Frage scheint darin zu liegen, daß die Lehrer, vor allem die jüngeren, ein solches Verhältnis zu Schülern eher als eine von ihnen erwartete pädagogische Aufgabe ansehen als die Lehrerinnen. Die Erklärung dafür scheint darin zu liegen, daß einerseits von den Frauen in der Öffentlichkeit bzw. außerhalb des Berufes weniger erwartet wird als von den Männern und die Frauen andererseits sich eine derartige Aktivität außerhalb der Schule nicht zutrauen.

So finden sich häufiger unter den Urteilsbegründungen, die von rd. einem Drittel der Befragten beider Erhebungsgebiete gegeben wurden, Bemerkungen über die Ziele, die durch ein Lehrer-Schüler-Verhältnis außerhalb der Schule erreicht werden können, wie die folgenden Zitate verdeutlichen:

"Um den Schülern beizubringen, wie sie am besten ihre Freizeit gestalten können." (männlich, 30 Jahre, Giza) - "Um die Jugend politisch zu bilden." (männlich, 33 Jahre, Damietta) - "Um die Kinder und Jugendlichen mit dem praktischen Leben bekannt zu machen." (männlich, 30 Jahre, Giza) - "Dadurch können die Jugendlichen für spätere praktische Aufgaben vorbereitet werden." (männlich, 38 Jahre, Giza) - "Dadurch kann die Jugend, besonders auf dem Lande, unter der Betreuung der Lehrer für ihre Mitmenschen in den Dörfern viel leisten und im Leben ihrer Umgebung überhaupt aktiver mitwirken." (männlich, 27 Jahre, Damietta)

Aufgrund solcher Äußerungen und der vorher genannten zahlenmäßigen Angaben dürfte die eindeutige Interpretation möglich sein, daß die heutigen jungen Lehrer zusammen mit den Jugendlichen in der Öffent-

keit ihrer Umgebung, vor allem auf dem Lande, sozialpädagogische Aufgaben leisten können, wenn sie dazu z.B. von den Schulbehörden und lokalen Verwaltungen ermutigt und unterstützt werden.

3. Zielsetzung

"Das Ziel - und alle Ziele - der Erziehung hängt letzten Endes von den Werten und ihrer Rangordnung ab, die man im Leben erkennt und unter die man das Menschenleben gestellt sieht."[1)]

"Jede erzieherische Handlung setzt ein Ziel voraus, welches die Erzieher erreichen wollen. Allerdings können wenige darüber genau Rechenschaft geben. Sie erziehen ohne bewußte und ausdrückliche Planung. Trotzdem streben sie ein Ziel an."[2)]

Mit dem folgenden Fragenkomplex sollte u.a. ermittelt werden, wovon die Lehrerschaft bei ihrer pädagogischen Zielsetzung ausgeht, welche Ziele sie bei ihrer Tätigkeit anstrebt und in wieweit sich die heutigen Erzieher an den Islam und seine Kultur halten.

In diesem Abschnitt wurde der Lehrerschaft zunächst folgende Frage gestellt: "Was gehört zu Ihrer pädagogischen Zielsetzung, die Bewahrung und Vermittlung traditioneller, althergebrachter Inhalte der Kultur bzw. des Islam oder die Errichtung einer modernen Kultur?"

Wie aus Tabelle 47 hervorgeht, gehört die Bewahrung und Vermittlung des Islam und seiner Kultur zur Zielsetzung des größten Teils der Primar- und Prepara-

---

1) Langeveld, S. 60f
2) Bucher, S. 233f

tory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete, nämlich rd. 57 vH. Dagegen wollen etwa 30 vH der Befragten in Damietta und rd. 40 vH derjenigen in Giza eine moderne Kultur errichten.

Tabelle 47: Persönliche pädagogische Zielsetzung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Zielsetzung	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Bewahrung und Vermittlung der islamischen Kultur	59,9	52,6	64,1	55,0
Errichtung einer modernen Kultur	32,6	40,8	29,2	38,9
Keine Angabe	7,5	6,6	6,7	6,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Durchgehend machten die Lehrkräfte in Damietta mehr Angaben zur "Bewahrung und Vermittlung der Inhalte des Islam und seiner Kultur" als diejenigen in Giza.

Weitere regionale Abweichungen zeigen sich noch deutlicher bei der Gegenüberstellung der Angaben von Land- und Stadtlehrerschaft. Erwartungsgemäß geben die Lehrkräfte auf dem Lande seltener als diejenigen in den Städten an, daß "die Errichtung einer modernen Kultur" zu ihrer pädagogischen Zielsetzung gehöre.

Bei Vergleichen nach Altersgruppen zeigen sich folgende Unterschiede: "Bewahrung und Vermittlung althergebrachter Inhalte der Kultur" wird signifikant

häufiger von der Lehrerschaft der mittleren und vor allem der älteren Jahrgänge angegeben, während "Errichtung einer modernen Kultur" von den jüngeren Lehrkräften, vor allem von den Lehrerinnen, genannt wird.

Über ein Drittel aller Befragten in beiden Erhebungsgebieten begründeten ihre Stellungnahme. Hierbei nahmen diejenigen Lehrkräfte, die für die "Bewahrung und Vermittlung althergebrachter Inhalte der Kultur" stimmten, bezeichnenderweise häufiger Stellung. Die Bemerkungen beziehen sich hier im wesentlichen auf die Befürchtung einer Entfremdung, bzw. die Gefahr anderer kulturellen Invasionen, die die eigene Kultur unterdrücken oder überrollen könnten. Es finden sich Stellungnahmen wie folgt:

"Da es eine Tatsache ist, daß unser kulturelles Erbe durch fremde materialistische Weltanschauungen und Ideologien gefährdet ist, haben wir als Lehrer die Aufgabe, dieses Erbe zu bewahren und gleichzeitig zu erneuern, damit es gegenüber der Entfremdung standhält." (männlich, 38 Jahre, Giza) - "Die Gefahr einer Unterdrückung und Zerstörung der islamischen Ordnung durch anti-islamische kulturelle Invasionen war nie so groß wie heute." (männlich, 46 Jahre, Damietta) - "Eine Übernahme fremder Kulturen, wenn sie auch äußerlich imponierend sind, bringt uns auf die Dauer sicherlich in die Verwirrung." (weiblich, 38 Jahre, Damietta) - "Um einen effektiven Widerstand gegen die schlimmsten Auswirkungen des von Europa ausgehenden Materialismus zu bieten." (männlich, 33 Jahre, Giza)

Die Bemerkungen derjenigen Befragten, die für "Errichtung einer modernen Kultur" stimmten, kritisie-

ren hauptsächlich die buchstäbliche Bindung an die alten Formen und Auffassungen, die der heutigen angestrebten Entwicklung und dem Zeitalter überhaupt widersprechen. Dies geht aus den folgenden Zitaten deutlich hervor:

"Weil die extrem orthodoxen Weltanschauungen der Entwicklung im Weg stehen." (weiblich, 32 Jahre, Giza) - "Die seit Generationen bestehende, wortwörtliche Bindung an die alten Formen wird uns im elektronischen Zeitalter zu keinem Fortschritt führen." (männlich, 29 Jahre, Damietta) - "Solange man sich an die konservativen veralteten Normen klammert, wird man stehenbleiben." (männlich, 27 Jahre, Giza) - "Weil es der heutigen angestrebten Entwicklung, den unausweichlichen Umständen und den Erfordernissen des modernen Lebens entspricht." (weiblich, 32 Jahre, Damietta)

Aus anderen Bemerkungen spricht die Forderung nach selbständiger Entscheidung und freiem Ermessen aufgrund der Interpretation des Koran und der Sunna (die Sunna des Propheten, d.h. seine zu gesetzlich verbindlichen Präzedenzfällen erhobenen Aussagen und Handlungen),[1] Dafür sind die folgenden zwei Beispiele wiedergegeben:

"Die alten Formen sind heutzutage reich an Widersprüchen. Es ist höchste Zeit, sie zu modernisieren. Also sollen neue Formen geschaffen werden, die aufgrund des Koran und der Sunna erreicht werden können." (männlich, 31 Jahre, Giza) - "Man soll nicht mehr zögern, neue Reformen zu unternehmen, da der Islam dem Geist und dem Menschen nahegelegt hat,

---

1) Wehr, Arabisches Wörterbuch, 4. Aufl., S.395

ständig über die religiösen Vorschriften nachzudenken, um sie der Entwicklung anzupassen." (männlich, 34 Jahre, Damietta)

Ein weiterer Aspekt der Zielsetzung sollte mit der Frage nach den erzieherischen Aufgaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft erhellt werden. Es handelt sich bei dieser Frage darum, ob die Kinder in den Schulen religiös, zum nationalbewußten Staatsbürger oder zu anderen Aufgaben erzogen werden sollen.

Weit über drei Viertel aller Befragten in den Primar- und Preparatoryschulen beider Erhebungsgebiete nahmen Stellung zu dieser Frage, wobei häufig mehr als eine Angabe gemacht wurde.

Tabelle 48: Erzieherische Aufgaben der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)*

Aufgabe	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Religiöse Unterweisung	64,8	53,3	63,3	55,3
Erziehung zum nationalbewußten Staatsbürger	54,5	56,9	55,8	59,6
Andere Aufgaben	5,5	12,1	8,3	10,7
Keine Angabe	13,9	10,8	12,5	17,1
N	202	471	120	280

* Mehrfachangaben

Aus der Tabelle ergibt sich, daß der überwiegende Teil der Befragten in beiden Erhebungsgebieten die Kinder religiös unterweisen sowie zum nationalbewußten Staatsbürger erziehen will. Außerdem nennen rd. 9 vH der Lehrkräfte weitere Erziehungsziele, nach denen sie die Kinder formen und prägen wollen. "Charakterbildung", "Selbsthilfe und Hilfe der anderen", "Soziales Verhalten", "Toleranz", "Lebenstüchtigkeit" und "Politische Reife und Mündigkeit" werden dabei häufig als Erziehungsziele genannt.

Es treten hier wieder regionale Unterschiede auf, und zwar bei den Angaben zur "religiösen Unterweisung", deren Anteil auf dem Lande, vor allem in Damietta, höher ist. Zwischen den Angaben von Lehrern und Lehrerinnen ergeben sich keine bedeutenden Unterschiede. Ein Vergleich der Angaben nach dem Alter differenziert das gewonnene Bild: Erwartungsgemäß entscheiden sich die älteren Lehrkräfte häufiger für die "religiöse Unterweisung", wohingegen sich die Jüngeren für die "Erziehung zum nationalbewußten Staatsbürger" aussprechen. Bei den mittleren Jahrgängen halten sich diese Argumente die Waage.

Schließlich wiederholen sich hier noch signifikante Unterschiede bei den Fragen nach der Beurteilung der Stundenzahl für Religion und politische Bildung. Einerseits wird die Forderung nach mehr Religionsstunden von der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft erhoben, vor allem von den älteren Jahrgängen und in Damietta weitaus häufiger als in Giza (65,8 vH gegenüber 43,3 vH und 54,2 vH gegenüber 37,5 vH). Andererseits geben die Lehrkräfte, vor allem die jüngeren, in Giza signifikant häufiger an als die Lehrer und Lehrerinnen in Damietta, daß

die Zahl der politischen Bildungsstunden "wenig" ist (44,6 vH gegenüber 28,7 vH und 51,7 vH gegenüber 27,5 vH).

Ferner haben sich in diesem Abschnitt folgende Zusammenhänge gezeigt: Diejenigen Lehrkräfte, die für die "Bewahrung und Vermittlung althergebrachter Inhalte der Kultur" stimmen, fordern häufiger eine "religiöse Unterweisung", bzw. "mehr Religionsstunden". Zugleich wird hier gezeigt, daß die "Errichtung einer modernen Kultur" mit der "Erziehung zum nationalbewußten Staatsbürger", bzw. mit der "Forderung nach einer größeren Stundenzahl für politische Bildung" eng zusammenhängt.

4. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus

"Nicht minder bedeutsam als das Sozialklima des Lehrerkollegiums ist für die berufliche Situation des Lehrers und der Lehrerin das Verhältnis zur Elternschaft."[1)]

Die Lenkung des Erziehungsprozesses ergibt sich aus der Überlegung, daß die Realisierung der sowohl von der Schule als auch von der Familie angestrebten Ziele möglich ist, wenn alle an der Erziehung des Kindes beteiligten Kräfte ihre Anstrengungen vereinen.[2)]

Die nächste Fragestellung der folgenden Untersuchung befaßte sich mit dem Problem der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. An dieser Stelle wurden die

---

1) Kratzsch, Vathke, Bertlein, S. 36
Vgl. ferner dazu: Schuh, S. 58

2) Vgl. dazu Walther, Grassel, Parlow, (Hrsg.), S. 12 f.

Lehrkräfte zuerst nach der Häufigkeit der schriftlichen Kontakte mit den Eltern gefragt. Es sollte damit geklärt werden, wie oft die Eltern von der Schule über erzieherische Probleme ihrer Kinder informiert werden.

In beiden Erhebungsgebieten beantwortete knapp ein Viertel der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft diese Frage mit "oft", mehr als die Hälfte mit "manchmal", und über ein Zehntel gab an, daß die Eltern von der Schule nicht informiert werden. Nur ein geringer Prozentsatz aller Befragten, nämlich rd. 7 vH, gab hier an, daß die Schule die Eltern "regelmäßig" über erzieherische Probleme ihrer Kinder unterrichtet.

Im weiteren wurde eine andere Form der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zur Frage gestellt. Hier wurden die Lehrkräfte nach der Häufigkeit der Hausbesuche bei den Eltern gefragt, deren Zweck es war, sich mit ihnen über schulische Probleme ihrer Kinder auszusprechen. Die Auszählung der Antworten brachte folgendes Ergebnis:

Rd. ein Viertel aller befragten Lehrkräfte in beiden Erhebungsgebieten gab an, die Eltern "manchmal" zu besuchen, dagegen machten fast drei Viertel keine Hausbesuche. Der Anteil der Lehrerschaft, der hier angab, die Eltern "oft" zu besuchen, war denkbar gering (rd. 4 vH).

Erwartungsgemäß gaben die Lehrkräfte auf dem Land signifikant häufiger als diejenigen in den Städten an, Hausbesuche zu machen, nämlich von der Primarschullehrerschaft: 13,6 vH der Großstädte, 12,7 vH der Mittel- und Kleinstädte gegenüber 25,9 vH der Landgemeinden. Die Abweichungen der entsprechenden

Werte bei der Preparatory-Schullehrerschaft sind weit größer: 14,4 vH, 17,6 vH gegenüber 48,2 vH. Unterschiede bezüglich der Aussagen bei Lehrern und Lehrerinnen sind offensichtlich. Häufiger als die Lehrerinnen gaben die Lehrer hier an, wie es zu erwarten war, daß sie Hausbesuche machen.

Im ganzen zeigen die Angaben der Befragten, daß die Haltung des dominierenden Teils der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft dem Elternhaus der Schüler gegenüber passiv ist.

Die folgende Frage in diesem Abschnitt beschäftigt sich mit dem Thema der Elternbeiräte. Diese Frage sollte ermitteln, wie oft sich Schulkollegium und Elternbeirat jährlich treffen. Die Angaben dazu sind in der folgenden Tabelle wiedergegeben.

Tabelle 49: Anzahl der Zusammenkünfte zwischen Schulkollegium und Elternbeirat bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in vH)

Anzahl	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Eine	62,3	58,6	64,2	61,3
Zwei	28,7	33,3	30,7	26,2
Drei und mehr	4,0	3,6	1,5	4,6
Keine	0,5	0,4	-	1,1
Keine Angabe	4,5	4,1	3,6	6,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Wie Tabelle 49 zeigt, dominieren in beiden Erhebungsgebieten die Angaben der Lehrkräfte, in deren Schulen sich Schulkollegium und Elternbeirat nur "einmal" im Jahr treffen. Der Anteil dieser Angaben beträgt rd. 61 vH. Im weiteren geben rd. 27 vH aller Befragten an, daß solche Zusammenkünfte jährlich "zweimal" stattfinden. Unerheblich ist der Anteil, der angibt, daß sich solche Treffen "dreimal" im Jahr ereignen. Im ganzen zeigen die Antworten hier, daß sich Stadt und Land in bezug auf solche Zusammenkünfte wenig unterscheiden.

Schließlich sollte in diesem Abschnitt die gesamte Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus beurteilt werden. An dieser Stelle wurden die Lehrkräfte nach der Intensität der Kooperation gefragt.

Die Antworten verteilen sich bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, wie in der folgenden Tabelle gezeigt wird.

Tabelle 50: Beurteilung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (in vH)

Urteil	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
Ausreichend	9,9	10,6	7,5	6,4
Nicht ausreichend	14,3	10,2	19,2	14,7
Keine Kooperation	69,3	74,8	70,9	73,2
Keine Angabe	6,5	4,4	2,4	5,7
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

Ein erster Blick auf das Gesamtergebnis zeigt, daß die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus von der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten überwiegend negativ beurteilt wird. Während rd. ein Zehntel der Primarschullehrerschaft und etwa ein Siebtel der Lehrkräfte in den Preparatoryschulen diese als "ausreichend" beurteilen, bezeichnen dagegen rd. 12 vH der Befragten in den Primarschulen und rd. 17 vH der Preparatory-Schullehrerschaft die Zusammenarbeit als "nicht ausreichend". Außerdem geben knapp drei Viertel aller Befragten an, daß es "keine Kooperation" zwischen Schule und Elternhaus gebe.

In beiden Erhebungsgebieten sind die Unterschiede zwischen den Angaben der beiden Geschlechter erheblich. Die Lehrerinnen, vor allem in Preparatoryschulen, sind häufiger als die Lehrer geneigt, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus negativ zu beurteilen.

Unter den Begründungen der Urteile über die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, die von mehr als einem Drittel aller Befragten in beiden Erhebungsgebieten gegeben wurden, finden sich fast ausschließlich negative Bemerkungen. Besonders auf dem Land klagen die Lehrkräfte über die Verständnislosigkeit und Unaufgeklärtheit des Elternhauses der Schule gegenüber:

"Von der vierten Klasse an lassen hier die meisten Eltern ihre Kinder die Schule schwänzen, damit sie ihnen auf den Feldern helfen." (männlich, 29 Jahre, Damietta) – "Feldarbeit kommt zuerst, weil es Geld bringt und dann die Schule, wenn die Kinder nichts zu tun haben." (männlich, 41 Jahre, Giza) - "Viele Mädchen werden von den Eltern gezwungen, die Schule

früh zu verlassen, um in der Stadt als Dienstmädchen zu arbeiten." (weiblich, 30 Jahre, Damietta) - "Hier begreift die Mehrheit der Eltern noch nicht, was die Ziele oder Zwecke der Schule sind." (weiblich, 37 Jahre, Giza)

In den Städten kritisieren die Primar- und Preparatoryschullehrer und -lehrerinnen hauptsächlich die Nachlässigkeit und das mangelnde Interesse der Eltern an der Erziehung ihrer Kinder:

"Die Beziehung zwischen den Eltern und der Schule besteht nur darin, daß sie ihre Kinder in die Schule schicken." (männlich, 27 Jahre, Damietta) - "Viele Eltern wollen mit uns nichts zu tun haben, und wir können sie nichts zwingen, zu uns zu kommen, um mit ihnen über Probleme ihrer Kinder zu reden und zu beraten." (weiblich, 38 Jahre, Giza) - "Die Schulleitung ist manchmal verzweifelt, da sie darauf angewiesen ist, die Eltern schriftlich zu benachrichtigen und diese jedoch meistens nicht darauf reagieren." (männlich, 45 Jahre, Damietta) - "Was man hier am Tag zu heilen versucht, zerstören die Eltern nachmittags wieder." (weiblich, 34 Jahre, Giza)

Die Klage über die passive Haltung des Elternhauses zur Schule wird im weiteren in einer ergänzenden Frage (vgl. dazu Abschnitt "Störfaktoren") bestätigt. Es handelt sich hier darum, ob die geringere Anteilnahme der Eltern an der Erziehung ihrer Kinder als Störfaktor in der beruflichen Entfaltung empfunden wird. In beiden Erhebungsgebieten äußerten mehr als drei Viertel aller Befragten dazu, daß sie sich dadurch "stark" gestört fühlen.

Insgesamt ergibt sich aus diesem Abschnitt zur Frage der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, daß

einerseits die Mehrheit der befragten Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft die Elterneinstellung zur Schule als passiv beurteilt. Andererseits weisen die Ergebnisse hier darauf hin, daß die Haltung des überwiegenden Teils der Lehrkräfte dem Elternhaus der Schüler gegenüber ebenso passiv ist.

5. Störfaktoren im Berufsleben

An dieser Stelle sollte untersucht werden, welche Störfaktoren die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in der heutigen Situation am stärksten daran hindern, ihren Aufgaben optimal nachzukommen.

Es wurde den Lehrkräften eine Liste von insgesamt 19 unterschiedlichen Störfaktoren unterbreitet. Dabei sollte jeder dieser Faktoren graduell als "gar nicht", "etwas", "stark" oder "sehr stark", den Hemmungen in der beruflichen Entfaltung entsprechend, eingestuft werden.[1)] Tabelle 51 gibt einen Gesamtüberblick über 15 Hauptfaktoren.

Insgesamt ergibt sich aus Tabelle 51, daß 12 von den 15 Hauptfaktoren die hauptsächlichen Schwierigkeiten für den überwiegenden Teil der befragten Lehrer und Lehrerinnen beider Erhebungsgebiete darstellen. Mehr als die Hälfte bis über zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte fühlen sich dadurch "stark" oder "sehr stark" gestört.

---

1) Vgl. Ebel, S. 24 und ferner Schuh, S. 112

Tabelle 51: Störfaktoren bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft, als "stark" oder "sehr stark" eingestuft (in vH)

Störfaktoren	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	R	W	R	W	R	W	R	W
Zu große Kinderzahl pro Klasse	1	78,7	1	80,9	1	86,3	1	89,1
Zu geringe Anteilnahme der Eltern	2	77,3	2	76,0	2	82,5	2	88,2
Zu geringe Besoldung	3	75,7	3	74,3	3	77,5	3	86,2
Zu geringe Aufstiegsmöglichkeiten	4	72,3	4	70,3	4	71,6	4	85,0
Zu geringe gesellschaftliche Anerkennung	5	71,8	5	69,5	5	70,9	5	78,0
Unzureichende Arbeits- und Hilfsmittel	6	69,9	11	62,0	6	69,2	11	62,4
Zu viele Unterrichtspflichten	7	66,8	7	67,9	7	65,8	7	71,3
Disziplinschwierigkeiten	8	65,9	6	68,5	13	42,2	13	49,9
Reibungen mit dem Rektor	9	63,9	9	62,9	9	64,1	9	67,4
Zu viele Nebentätigkeiten	10	62,8	10	62,1	10	63,2	10	66,7
Zu starke Kontrolle durch den Schulrat	11	60,8	8	66,9	11	62,5	8	69,3
Versetzung in nichtgenehme Schule	12	58,8	12	60,3	12	61,7	12	60,2
Einsatz in nichtgenehmen Fächern	13	57,0	13	56,9	8	65,0	6	72,1
Persönliche familiäre Schwierigkeiten	14	49,1	14	41,2	15	34,2	15	31,9
Spannungen im Kollegium	15	28,7	15	30,4	14	35,0	14	40,5

R = Rangplatz W = Wert

In Anlehnung an Tabelle 51 soll im folgenden auf die Einzelergebnisse eingegangen werden.

a) Nach dem Gesamtergebnis werden die "zu große Kinderzahl pro Klasse" und die "geringe erzieherische Anteilnahme der Eltern" als stärkste Störfaktoren empfunden. Mehr als drei Viertel aller befragten Lehrkräfte in Primar- und Preparatoryschulen bezeichnen die Belastung durch diese beiden Faktoren als "stark" oder "sehr stark".

Dieses Ergebnis überrascht nicht, es bestätigt vielmehr die Erwartungen und gleichzeitig die Forderung nach Verringerung der Klassenfrequenz. Außerdem zeigt sich hier eindeutig, wie Schule und Elternhaus voneinander isoliert sind. Da die Lehrkräfte über die "zu geringe Anteilnahme der Eltern" klagen, erhebt sich die Frage, ob sie überhaupt eine Zusammenarbeit wünschen. Wie in Abschnitt 4 dieses Kapitels dargestellt wurde, zeigt sich allerdings von Seiten der Lehrerschaft eine ebenso große Passivität, wie sie bei den Eltern zu finden ist.

b) Die Störfaktoren auf den Rangplätzen 3 - 5 (zu geringe Besoldung, zu geringe Aufstiegsmöglichkeiten, zu geringe soziale Anerkennung) beziehen sich auf das soziale Prestige. Knapp drei Viertel aller Befragten fühlen sich dadurch "stark" oder "äußerst stark" gestört. Hier lassen sich wesentliche Unterschiede zwischen den Angaben von Lehrern und Lehrerinnen bei dem Grad der Störung erkennen. Insgesamt wird das Prestigeproblem von den Lehrern, vor allem der älteren Jahrgänge, stärker empfunden als von den Lehrerinnen. Vermutlich liegt dieser Unterschied darin begründet, daß die meisten Frauen weniger Ansprüche auf soziale Position in der Gesellschaft stellen als die Männer.

Weitere Unterschiede treten bei der Gegenüberstellung der Angaben von Land- und Stadtlehrerschaft auf. Erwartungsgemäß fühlen sich die Lehrkräfte in den Landgemeinden durch "zu geringe soziale Anerkennung" weit weniger behindert als diejenigen in den Städten.

Die Rangplätze stimmen, wie Tabelle 51 zeigt, in beiden Erhebungsgebieten bis zum fünften Rang überein. Danach verschieben sich die Rangplätze manchmal bei den Aussagen der Befragten.

c) Der Störfaktor "unzureichende Arbeits- und Hilfsmittel" folgt auf dem Rangplatz 6 in Damietta, in Giza dagegen erst auf Rangplatz 11. Dieser Unterschied in den Rangplätzen zwischen Damietta und Giza bestätigt die Vermutung, daß die Schulen in den Gebieten, die überwiegend ländlich geprägt sind, gegenüber den Schulen in den Gebieten vorwiegend städtischer Struktur benachteiligt sind.

d) Rangplatz 7 wird durch den Störfaktor "zu viele Unterrichtspflichten" von mehr als zwei Dritteln aller Befragten belegt. Wesentliche Unterschiede treten hier beim Vergleich zwischen Landgemeinde und Stadt auf. Die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft auf dem Land gibt bedeutend häufiger als die Lehrkräfte in den Städten an, sich durch die vielen Unterrichtspflichten gestört zu fühlen. Der Grund dafür ist darin zu sehen, daß die Landgemeinden anteilmäßig weniger Lehrkräfte haben als die Städte.

e) Der Störfaktor "Disziplinschwierigkeiten, bzw. zu viele undisziplinierte, milieugeschädigte, minderbegabte Kinder" wird von der Primarschullehrer-

schaft beider Erhebungsgebiete stärker erlebt und eingeschätzt als von derjenigen in den Preparatory-Schulen (dieser Faktor steht bei der Primarlehrerschaft in Giza an 6.Stelle und in Damietta an 8.Stelle, dagegen bei den Lehrkräften in Damietta und Giza an 13.Stelle). Also rd. 67 v.H. aller Befragten in den Primarschulen beider Erhebungsgebiete fühlen sich dadurch gestört, dagegen rd. 45 v.H. der Preparatory-Schullehrerschaft.
Eine Erklärung für die Abweichung in der Stellungnahme zu diesem Faktor könnte darin liegen, daß die Schüler in den Primarschulen weniger homogen zusammengesetzt sind als diejenigen in den Preparatory-Schulen.

In einer anderen Frage, die mit diesem Faktor zusammenhängt, wurden die Lehrkräfte danach gefragt, ob sie die Einführung von Sonderschulen für erforderlich hielten. Obwohl die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten diese Frage zum großen Teil bejahte, haben nach dem Gesamtergebnis mehr Lehrkräfte in den Primarschulen als in den Preparatory-Schulen für die Einführung von Sonderschulen gestimmt (rd. 78 v.H. gegenüber rd. 62 v.H.).

Bei den Begründungen der Angaben, die von mehr als einem Drittel aller Befragten in Primarschulen und rd. einem Fünftel derjenigen in Preparatory-Schulen genannt wurden, richten sich die Klagen, vor allem bei der Primarschullehrerschaft, hauptsächlich dagegen, daß die Intelligenzunterschiede in den Klassen zu groß sind und, daß weder die Guten noch die Schwachen betreut werden können.

f) Danach nimmt der Faktor "Reibung mit dem Rektor wegen Klassenzuteilung, Stundenplanung etc." den 9.Rangplatz bei allen Befragten beider Erhebungsgebiete ein. Er stellt für knapp zwei Drittel der Lehrkräfte eine Störung dar. Dabei überwiegen eindeutig die Angaben der Stadtlehrkräfte.

g) Auf dem 10.Rangplatz folgt der Störfaktor "zu viele Nebentätigkeiten" und zwar bei etwa zwei Drittel der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungskreise. Im ganzen zeigen sich hier keine wesentlichen Unterschiede.

h) Der sich anschließende Faktor "zu starke Kontrolle durch den Schulrat" steht in der Erhebung von Damietta an 11.Stelle, im Gegensatz zu Giza, wo er am 8.Platz aufzuzeigen ist.
Trotz dieses Unterschiedes in den Rangplätzen lassen sich bei den Werten keine signifikanten Differenzen zeigen (60,8 v.H. und 62,5 v.H. in Damietta gegenüber 66,9 v.H. und 69,3 v.H. in Giza).

i) Der Faktor "Versetzung an nichtgenehme Schule" (Dienstort) wird in beiden Erhebungsgebieten von rd.60 v.H. aller Befragten angegeben und steht dabei an 12.Stelle.
Erwartungsgemäß fühlen sich die Lehrkräfte in den Landgemeinden, vor allem die Lehrerinnen, hierdurch weit mehr gestört als diejenigen in den Städten. Da der überwiegende Teil der Lehrerschaft auf dem Land aus den Städten stammt, ist die Einstellung erklärbar.

j) Der Faktor "Einsatz in nichtgenehmen Fächern" wird in beiden Befragungskreisen von der Primarschullehrerschaft anders erlebt und eingeschätzt als von den Lehrkräften in den Preparatory-Schulen. Rd. 68 v.H. der Preparatory-Schullehrerschaft fühlt sich durch diesen Faktor gestört, wobei er an 8.Stelle in Damietta und an 6.Stelle in Giza steht. Dagegen stellt dieser Faktor für etwa 57 v.H. der Primarschullehrerschaft eine Störung dar und steht dabei an 13.Stelle.
Ein Grund für diese unterschiedliche Reaktion von Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft ist vermutlich folgender: Da die meisten Lehrkräfte in den Primarschulen als Klassenlehrer bzw. -lehrerinnen für fast alle Fächer dieser Schulform ausgebildet sind, fühlen sie sich anscheinend hierdurch nicht so sehr gestört. Während dagegen die Lehrkräfte in den Preparatory-Schulen für zwei bis höchstens drei Fächer ausgebildet sind, fühlen sie sich durch den gezwungenen Einsatz in Fächern außerhalb ihrer Fachausbildung stärker gestört.

k) Der Störfaktor "persönliche, familiäre, häusliche und gesundheitliche Schwierigkeiten" schließt sich bei der Primarschullehrerschaft auf Rang 14 und bei derjenigen in den Preparatory-Schulen auf dem letzten Rangplatz (15) an. Die Primarschullehrerschaft in beiden Erhebungsgebieten scheint sich dadurch weit mehr gestört zu fühlen als die Lehrerschaft der Preparatory-Schulen (rd. 45 v.H. gegenüber ca. 33 v.H.).

Signifikante Unterschiede lassen sich hier nur bei der Gegenüberstellung der Angaben von Lehrern und Lehrerinnen erkennen. Primar- und Preparatory-Schullehrerinnen in beiden Befragungskreisen fühlen sich dadurch weit mehr gestört als ihre Kollegen (47,8 v.H. gegenüber 28,1 v. H. und 41,1 v.H. gegenüber 25,2 v.H.). Vermutlich liegt der Grund dafür in der Doppelbelastung der Frau von Beruf und Haushalt.

1) Abschließend steht der Störfaktor "Spannung und Konkurrenzhaltung im Lehrerkollegium" an der letzten Stelle (15) bei der Primarschullehrerschaft und an der 14.Stelle bei den Lehrkräften in Preparatory-Schulen (vgl. dazu Abschnitt: Einstellung im Lehrerkollegium).

Um diese 15 ausgezählten Störfaktoren nach den tieferen Gründen ordnen zu können, sollen sie im folgenden in 6 Gruppen zusammengefaßt werden. Es wird dabei für jede einzelne Gruppe ausschließlich der Durchschnittswert (D) genannt [1].

---

1) vgl. dazu Ebel, S.24 a

		in * v.H.	in ** v.H.
a) unbefriedigende soziale Stellung zu geringe Besoldung zu geringe Anerkennung zu geringe Aufstiegsmöglichkeiten	(D:	73	78)
b) pädagogische bzw. sozialpädagogische Faktoren zu geringe Anteilnahme der Eltern Disziplinschwierigkeiten	(D:	72	66)
c) Unterrichtsorganisation zu große Kinderzahl pro Klasse unzureichende Arbeits- und Lehrmittel zu viele Unterrichtspflichten zu viele Nebentätigkeiten	(D:	69	71)
d) Fehleinsetzungen Versetzung an nichtgenehme Schule Einsatz in nichtgenehmen Fächern	(D:	58	68)
e) soziales Klima Reibungen mit dem Rektor zu starke Kontrolle durch den Schulrat Spannungen und Konkurrenzhaltungen	(D:	52	56)
f) sonstiges persönliche, familiäre, gesundheitliche Schwierigkeiten	(D:	45	33)

---

* bei Primarschullehrerschaft
** bei Preparatory-Schullehrerschaft

In einer abschließenden Frage in diesem Abschnitt wurden die Befragten darum gebeten, die Liste der Störfaktoren noch einmal durchzugehen und die fünf Faktoren, die ihnen von allen die meisten Schwierigkeiten bieten, zu nennen (dabei sollten die 5 Faktoren in Rangfolge aufgezählt werden) [1].
In den beiden Erhebungsgebieten nehmen zu dieser Frage über drei Viertel der Primarschullehrerschaft und mehr als zwei Drittel derjenigen in den Preparatory-Schulen Stellung. Nach dem Gesamtergebnis bezieht sich der überwiegende Teil der Angaben auf die soziale Stellung, große Kinderzahl pro Klasse, die nachlässige Haltung der Eltern, die ungenügenden Arbeits- und Hilfsmittel, Disziplinschwierigkeiten sowie die zu weitreichenden Unterrichtspflichten.

Die folgende Tabelle stellt die 5 meistgenannten Störfaktoren dar, die von den Befragten nach Rang bzw. Wichtigkeit eingeordnet wurden.

Tabelle 52: Die 5 Störfaktoren, die am meisten Schwierigkeiten bieten, wie die Befragten sie nach Rang einordneten [2] (in v.H.)

Störfaktor	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	R	W	R	W	R	W	R	W
zu geringe Besoldung	1	60,8	1	63,9	1	58,5	1	61,7
zu große Kinderzahl pro Klasse	2	58,4	2	60,3	2	55,8	2	59,5
zu geringe soziale Anerkennung	4	52	3	58,8	5	46,6	4	50,9
zu geringe Aufstiegsmöglichkeiten	3	57,9	4	54,1	3	52,5	3	56,3
zu geringe Anteilnahme der Eltern	5	48,4	5	50,5	4	48,3	5	46,6

1) s. Ebel, S.69

2) vgl. dazu die Untersuchungen von Schuh, S.112 und von Kaiser, S.126

Wie die Tabelle zeigt, stimmen die Ergebnisse in den ersten beiden Faktoren bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft beider Erhebungsgebiete überein. Ferner bestehen hier Einigkeiten über die folgenden Rangplätze: Über Rang 3 bei Primar- und Preparatory- Schullehrerschaft in Damietta sowie bei den Lehrkräften der Preparatory-Schulen in Giza, über Rang 4 bei der Primarschullehrerschaft in Damietta und bei der Lehrerschaft der Preparatory-Schulen in Giza. Über den letzten Rangplatz stimmt die Rangfolge in beiden Erhebungsgebieten außer bei den Lehrkräften der Preparatory-Schulen in Damietta überein.
Die Verschiebungen, die auf den Plätzen 3 und 4 sowie 5 bei der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in Damietta und auf den Plätzen 3 und 4 bei der Lehrerschaft der Preparatory-Schulen in Giza erscheinen, zeigen dabei nur geringe zahlenmäßige Unterschiede. Es läßt sich also daraus schließen, daß im ganzen ein hoher Grad an Übereinstimmung bei der Reaktion beider Befragungskreise besteht.
Bemerkenswerte Unterschiede treten in beiden Erhebungsgebieten bei einer getrennten Auswertung nur beim Prestigeproblem hervor: Lehrer, vor allem die älteren, nennen wieder die beiden Faktoren "zu geringe Besoldung" und "zu geringe Aufstiegsmöglichkeiten" häufiger als die Lehrerinnen.

Die vorliegenden Ergebnisse dieses Abschnittes zur Frage der Störfaktoren dürften hier zeigen, daß mehrere Probleme der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft momentan auf den Fingern bren-

nen.
Bei einer Gesamtbewertung der einzelnen Faktoren, die von Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft für ihre berufliche Entfaltung als besonders hinderlich eingestuft wurden, läßt sich hier herausstellen, daß bei den Lehrkräften ein starkes Gefühl vorherrscht, gesellschaftlich unterpriviligiert zu sein,
Außerdem, und nicht weniger als das Prestigeproblem, läßt sich hier feststellen, daß die Primar- und Preparatory-Schullehrer und -lehrerinnen sich durch die unmittelbare Berufssituation (überfüllte Klassen, Nachlässigkeit der Eltern etc.) in ihrer beruflichen Entfaltung stark gestört und gebremst fühlen.

6. Berufszufriedenheit

An dieser Stelle wurde den Lehrkräften zunächst die Frage gestellt, ob sie ihren Kindern gegebenenfalls bei entsprechender Eignung, Neigung und Vorbildung den eigenen Beruf empfehlen würden. [1)]

Diese Frage bezweckte, Auskünfte über die Selbsteinschätzung der einzelnen Berufe zu erhalten und infolgedessen indirekten Aufschluß über die Berufszufriedenheit zu geben.

---

1) vgl. dazu Kratzsch /Vathke, S.138

Tabelle 53: Empfehlung des Lehrerberufs für die Kinder der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in v.H.)

Empfehlung des Lehrerberufs für die Kinder	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen
Ja	25,8	38,9	28,2	35,6	37,7	40,0	32,2	36,8
Nein	55,1	42,5	53,6	39,2	48,2	37,2	54,6	43,4
Unentschieden	15,8	9,7	12,5	14,4	8,2	14,3	9,2	16,0
Keine Angabe	3,3	8,9	5,7	10,8	5,9	8,5	4,0	3,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	241	230	85	35	174	106

In beiden Erhebungsgebieten gibt knapp ein Drittel der Primarschullehrerschaft und etwas über ein Drittel derjenigen in Preparatory-Schulen an, daß sie ihren Kindern den Lehrerberuf empfehlen würden. Dagegen wollen über die Hälfte der Primar- und Preparatory-Schullehrer sowie mehr als ein Drittel der Lehrerinnen ihren Kindern davon abraten, den eigenen Beruf zu ergreifen. Im weiteren können rd. 12 v.H. aller Befragten sich nicht entscheiden.

Auffällige Unterschiede zwischen Lehrern und Lehrerinnen sind in beiden Erhebungsgebieten, wie Tabelle 53 zeigt, eindeutig zu erkennen, wobei die Lehrer sich

gegen die Wahl des eigenen Berufes durch die Kinder weitaus häufiger aussprechen als die Lehrerinnen.
Ein Vergleich der Angaben nach den Altersgruppen in beiden Befragungskreisen zeigt, daß die Lehrkräfte der älteren Jahrgänge sich häufiger gegen die Wahl des Lehrerberufes durch ihre Kinder aussprechen als die der jüngeren.
Äußerungen zu Begründungen ihrer Angaben machten in beiden Erhebungsgebieten rd. die Hälfte der Primarschullehrerschaft und über ein Drittel der Lehrkräfte der Preparatory-Schulen. Dominierend ist dabei der Anteil derjenigen Lehrerschaft, der sich gegen die Wahl des eigenen Berufes ausspricht.
Die Bemerkungen beziehen sich im Wesentlichen auf die ökonomische und gesellschaftliche Stellung der Lehrkräfte sowie auf ihre Arbeitsbedingungen.
Aus vielen Bemerkungen spricht die Resignation:
"Sehr niedriges Gehalt; nach 20 Jahren Schuldienst lebe ich mit meiner Familie an der Grenze des Existenzminimums" (männlich, 45 Jahre, Damietta)
"Es ist eine Zumutung, meinen Kindern das zu empfehlen, da der Primarschullehrerberuf eine der Berufsgruppen ist, die sehr schlecht besoldet werden" (männlich, 36 Jahre, Giza)
"Es hat sich nicht sehr viel geändert, es geht uns etwas besser als den Koranschullehrern vor etwa einem Viertel Jahrhundert" (männlich, 39 Jahre, Giza)

Lehrer vergleichen sich mit anderem Beamtenstatus anderer Behörden oder des eigenen Berufes mit anderen Berufen:

"Ich bedauere es immer, wenn ich mich mit meinen

Studienkollegen vergleiche, die glücklicherweise keine Lehrer geworden sind und heute führende Positionen in einem anderen Ministerium haben" (männlich, 37 Jahre, Giza)
"Weil ich seit 16 Jahren keine Aufstiegschance gehabt habe, in anderen Behörden jedoch die Möglichkeit dafür besteht, warne ich bereits meine Kinder davor, diesen benachteiligten Beruf zu ergreifen" (männlich, 39 Jahre, Damietta)
"Der Lehrerberuf ist gegenüber anderen akademischen Berufen nicht mehr konkurrenzfähig. Er kann nichts von dem bieten, was ich meinen Kindern wünsche" (männlich, 32 Jahre, Giza)
"In vielen anderen Berufen hat man mehr Aufstiegschancen als im Primarschullehrerberuf, wo das Fortkommen sehr beschränkt ist; also, man wird als Lehrer eingestellt und bleibt es bis zur Pensionierung" (männlich, 46 Jahre, Damietta)

Das geringe soziale Ansehen der Lehrer, besonders das der Primarschullehrerschaft, wird sehr scharf kritisiert:

"Weder die Schulbehörde noch die Gesellschaft lassen den Primarschullehrer das geringste Gefühl spüren, daß er eine aneekannte und hochgeschätzte Tätigkeit ausübt" (männlich, 29 Jahre, Giza)
"Man ist bloß Primarschullehrer und nicht mehr wie früher der Träger eines wichtigen und wertvollen Berufes" (männlich, 42 Jahre, Giza)
"Der Lehrerberuf hat sein gutes Ansehen durch andere Berufe verloren" (männlich, 33 Jahre, Damietta)

Ferner lehnen die Befragten hier ab, den Lehrerberuf ihren Kindern zu empfehlen, mit dem Hin-

weis auf die Arbeitsbedingungen:

"Die Ausübung des Berufes macht heutzutage in einer Klasse, wo über 60 Schüler mit großen Intelligenzunterschieden sind, keine Freude" (weiblich, 32 Jahre, Giza)
"Der Lehrerberuf wurde, hervorgerufen durch die miserablen Gegebenheiten, mit denen er sich konfrontiert sieht (fehlende notwendige Einrichtungen wie hygienische Räume, Lehrmittel etc.) zum Nerventöter" (männlich, 52 Jahre, Giza)
"In anderen Berufen ist man nicht mit unbezahlten Überstunden wie Schulaufsicht, Verwaltung und Heftkorrekturen belastet" (männlich, 34 Jahre, Damietta)

Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, daß intensive Zusammenhänge zwischen den Angaben mehrerer Störfaktoren und denen der Ablehnung des eigenen Berufes im Hinblick auf die Empfehlung zur Berufswahl ihrer Kinder bestehen.

In Ergänzung zur vorhergehenden Fragestellung wurde den Lehrkräften die offene Frage gestellt: Was könnte Ihre Zufriedenheit im Lehrerberuf steigern? [1)]

Hiermit sollte ermittelt werden, durch welche Möglichkeiten die berufliche Zufriedenheit der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft erhöht werden könnte.
Die Antworten auf diese offene Frage wurden nachträglich in Kategorien zusammengefaßt, wie die folgende Tabelle zeigt:

---

1) s. Kratzsch/Vathke, S.61 und vgl. dazu Kaiser, S.127

Tabelle 54: Möglichkeiten für eine Steigerung der Berufszufriedenheit der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in v.H.)*

Möglichkeiten	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen
Höheres Gehalt	62,9	54,5	58,9	30,8	58,9	37,4	61,5	33,1
Bessere Aufstiegsmöglichkeit	48,3	23,0	45,2	19,1	50,6	17,1	53,5	27,4
Gesellschaftliche Anerkennung	35,9	9,8	43,2	19,1	38,8	22,9	40,8	27,4
Bessere Arbeitsbedingungen	51,8	55,7	53,1	48,3	56,5	45,7	48,4	52,8
Andere Möglichkeiten	12,4	5,3	9,6	8,3	7,1	5,4	15,5	8,5
Keine Angabe	8,8	12,4	17,4	20,8	5,9	14,3	10,9	19,8
N	89	113	241	230	85	35	174	106

*Mehrfachangaben

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wünschen sich die Lehrer in Primar- und Preparatory-Schulen beider Erhebungsgebiete signifikant häufiger als die Lehrerinnen eine bessere soziale Stellung.

Außer den konkreten Wünschen, die die Befragten nannten, äußerten sich zu diesem Thema viele von ihnen ausführlich:

"Von einem Lehrer, der spürt, daß er sozial benachteiligt ist, kann man nicht erwarten, daß er viel leistet" (männlich, 38 Jahre, Giza)
"Das Gefühl, daß man in den ganzen Jahren seiner Schuldienstzeit nur minimale Aufstiegschancen vor sich hat, steht als größtes Hindernis einer weiteren Entwicklung gegenüber" (männlich, 40 Jahre, Damietta)
"Erfolg des Lehrers in seinem Beruf ist zum größten Teil von dem wirtschaftlichen und sozialen Niveau, das der Staat ihm bietet, abhängig" (männlich, 32 Jahre, Giza)
"Primarschullehrer sollen das Gefühl haben, daß sie eine anerkannte soziale Rolle in der Gesellschaft spielen, wie dies bei anderen hochgeschätzten Berufen der Fall ist" (männlich, 31 Jahre, Giza)
"Abschaffung der Diskriminierung innerhalb der Lehrerschaft; Primarschullehrer sollen an Universitäten ausgebildet werden" (weiblich, 28 Jahre, Giza)

Im weiteren befassen sich zahlreiche Bemerkungen mit den Arbeitsbedingungen:

"Die Schülerzahl pro Klasse muß zur Hälfte reduziert werden" (männlich, 29 Jahre, Giza)
"Unsere Aufgabe in der Schule soll sich hauptsächlich auf den Lern- und Erziehungsprozeß be-

schränken. Man soll uns von der Last der Aufsicht und den vielen anderen Nebentätigkeiten befreien" (männlich, 38 Jahre, Giza)
"Großzügigkeit in der Ausstattung von Arbeits- und Hilfsmitteln" (weiblich, 28 Jahre, Damietta)
"Eine Schulbibliothek nicht nur mit Kinderbüchern, sondern auch mit moderner Literatur für Lehrer ausgestattet" (männlich, 42 Jahre, Giza)
"Ein hygienisches Schulgebäude, wo keine Feuchtigkeit uns gefährdet" (weiblich, 36 Jahre, Damietta)

Über Eltern werden viele Äußerungen wie folgt gemacht:

"Die Schulbehörde in Zusammenarbeit mit der lokalen Verwaltung muß uns bei einem langfristigen Programm für Elternaufklärung helfen" (männlich, 31 Jahre, Damietta)
"Die Gewinnung des Vertrauens der Eltern wird unsere Aufgaben in der Schule erleichtern" (weiblich, 35 Jahre, Giza)
"Ein strenges Gesetz gegen diejenigen Eltern, die ihre Kinder beim Schuleschwänzen unterstützen, bzw. die ihre Kinder die Schule unterbrechen lassen, wäre erforderlich" (männlich, 44 Jahre, Damietta)

Außerdem kommt das Thema "Vorgesetzte" bzw. "Schulbehörde" oft in den Bemerkungen der Befragten zur Sprache, wie hier gezeigt wird:

"Erfahrungen und höhere Qualifikationen sollten bei der Einstellung zum Schulleiter mehr berücksichtigt werden als das Alter" (männlich, 34 Jahre, Damietta)
"Schulräte müssen bei ihren Beurteilungen neutral

und gerecht sein und nicht alles glauben, was ihnen der Rektor von uns erzählt" (weiblich, 28 Jahre, Giza)
"Schluß mit der Hierarchie, Lehrer sollen Kritik und freie Äußerungen über schulische Probleme und Schulpolitik üben, ohne Angst dabei zu haben" (männlich, 38 Jahre, Giza)
"Die Schranken zwischen den Lehrern und den verantwortlichen Herren im Ministerium müssen aufgehoben werden, damit die Lehrer direkt ihre Probleme erörtern können" (männlich, 29 Jahre, Giza)

Aus diesem Abschnitt dürften solche kritischen Bemerkungen und die vorher genannten ähnlichen Äußerungen sowie die dargestellten zahlenmäßigen Angaben zeigen, daß die Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft gegenüber ihrem Beruf eine erhebliche negative Einstellung aufweist.
Im ganzen läßt sich hier feststellen, daß die Selbsteinschätzung und die Berufszufriedenheit der Lehrerschaft sich vor allem durch die niedrige wirtschaftliche und soziale Stellung sowie durch die erschwerten Arbeitsbedingungen sehr stark verringern.

B Die außerberufliche Situation

1. Verbindung zwischen Schule - Öffentlichkeit und Einstellung zur Erwachsenenbildung

Die gewandelten Lebensverhältnisse und -bedürfnisse, hervorgerufen durch Strukturwandel der Gesellschaft, zwingen die Schule und die Lehrerschaft, die Ausübung ihrer Funktion bzw. Berufsrolle nicht nur auf den reinen Unterricht zu beschränken. Da die Schule im Einflußbereich des Gesamtlebens steht, erschöpft sich die Kulturfunktion der Lehrerschaft nicht im Bereich der Schule. Zwar wirkt die Gesellschaft auf die Schule, aber die Schule beginnt auf die Gesellschaft zu wirken. Ganz unmittelbar erfolgt diese Wirkung durch Erziehung und Unterricht, aber auch durch außerschulische Betätigung. Durch außerschulische Aktivität kann die Lehrerschaft schneller gesellschaftliche Bindungen knüpfen als ausschließlich auf Grund ihrer schulpädagogischen Funktion, und damit gewinnt ihre Berufsrolle an Bedeutung.[1)]

In Ägypten als einem Entwicklungsland haben die Schulen, vor allem auf dem Lande, wo der größte Teil der Bevölkerung lebt, außerschulische Funktionen im Sinne von sozialerzieherischen Aufgaben zu übernehmen.
Da das Tempo in einem Entwicklungsland von der objektiven und subjektiven Not vorgeschrieben wird, bleibt keine Zeit zur "organischen" Entwicklung. In dieser Situation ist die Sozialerziehung nicht ein Fach oder ein Zweig des Sozial- und Bildungswesens, sondern die entscheidende Dimension der Entwicklung selbst. Für die Sozialerziehung dort ist die Volksbildung also im weitesten Sinne Heranbildung einer Gesellschaft durch neue Formen der sozialen Kontrolle, durch Integrations- und Orientierungshilfe ein entscheidendes Feld[2)].

---

1) vgl. dazu: Kamp, S.31f

2) vgl. dazu Böll, in: Hdb. der Sozialerziehung, Bd.I, S.438ff

"Eine integrierte Ganzheit von technischem Können, geistigem Wissen und moralischen Qualitäten ist erforderlich. Die wirkungsvolle Anwendung technischen Könnens im weitesten Sinne ist mit einer Arbeitsgesinnung verknüpft, in die Eigenschaften wie Leistungsstreben, Sachdisziplin, Fleiß, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Zeitgefühl, Initiative, Kooperationsbereitschaft, Fähigkeit zum Planen und Haushalten eingehen." 1)

Bei der Untersuchung wurden die Lehrer und Lehrerinnen an dieser Stelle zunächst danach gefragt, "wie sie die Intensität der Verbindung zwischen Schule als Unterweiser, Berater oder Ratgeber und dem Leben der Öffentlichkeit beurteilen."

Die Antworten auf diese Frage sollten erklären, wie weit die Primar- und Preparatory-Schulen in der Gesellschaft außerberuflich engagiert sind, ob sie außerschulische Funktionen haben und ob sie am Leben der Öffentlichkeit ihrer Umgebung mitwirken.

Tabelle 55: Beurteilung der Verbindung zwischen der Schule und dem Leben der Öffentlichkeit bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in v.H.)

Urteil	Primarschullehrerschaft		Preparatory-Schullehrerschaft	
	Damietta	Giza	Damietta	Giza
stark	2,5	3,8	4,2	5,0
schwach	6,4	5,9	2,5	3,6
gar keine	84,2	80,7	86,6	82,4
keine Angabe	6,9	9,6	6,7	9,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
N	202	471	120	280

1) Recum, S.28

Auf Grund der Gesamtangaben, wie diese Tabelle zeigt, kann hier im ganzen kaum davon gesprochen werden, daß in beiden Befragungskreisen eine Verbindung zwischen den Primar- und Preparatory-Schulen als Unterweiser, Berater oder Ratgeber und dem Leben der Öffentlichkeit vorhanden ist.

Die Übereinstimmung der Reaktionen beider Erhebungsgebiete bestätigt die Annahme, daß die Bildungsinstitutionen in Ägypten am Rande des Lebens der Gesellschaft existieren und von dem praktischen Leben der Öffentlichkeit getrennt und isoliert sind.

Im weiteren sollte bei der Untersuchung das Thema der Erwachsenenbildung direkt angesprochen und die Stellung der Befragten dazu erhellt werden. Bevor diese Frage fortgeführt wird und erörtert wird, soll zuerst versucht werden, der Begriff der Erwachsenenbildung in den Entwicklungsländern zu definieren, da dieser sich von dem üblichen Begriff der Erwachsenenbildung in den Industrieländern unterscheidet.

Die Erwachsenenbildung in den Entwicklungsländern führte zunächst Namen wie "fundamental education", "mass education", "social education", "basic education" oder "community development". Man nahm zunächst an, daß einige dieser Termini dasselbe ausdrücken wollten, wie z.B. bei "community development" und "fundamental education", nämlich die Besserung der Lebensverhältnisse für Bürger eines Wohnbezirks, das eine Mal vom Ziel, das andere Mal von der pädagogischen Methode her gesehen. Um Mißverständnisse zu vermeiden, bemühte man sich später um genauere Definitionen. Allmählich setzte

sich von diesen der Ausdruck "fundamental education" durch, der dem deutschen Ausdruck "Grunderziehung" entspricht. Diese besitzt allerdings eine umfassendere Zielsetzung: "Die Grunderziehung," so lautet die Definition der UNESCO, "will Menschen, denen keine regulären Bildungsanstalten dazu verholfen haben, beistehen, ihre Umweltprobleme und ihre Menschen-, Bürgerrechte und -pflichten zu begreifen, einen Grundstock an Kenntnissen und Fähigkeiten zu erwerben, die sie in den Stand setzen, ihre Lebensverhältnisse stufenweise zu verbessern und sich wirksamer am wirtschaftlichen und sozialen Ausbau ihres Gemeinwesens zu beteiligen. Unter gebührender Achtung vor religiösen Bekenntnissen sucht das Gefühl für moralische Werte und für Zusammengehörigkeit die Menschheit zu entwickeln. Die Einrichtung der Schulen dienen der Unterrichtung der Kinder, die der Erwachsenenbildung sollen diese Unterrichtung ergänzen und abrunden; dagegen will die Grunderziehung das lückenhafte Schulwesen unterentwickelter Gebiete ergänzen und zwar auf dem Lande und in den Städten" [1)]
Damit ist die Grunderziehung deutlich abgehoben von den üblichen Formen der Erwachsenenbildung, die eine Grundschulbildung stillschweigend voraussetzen.

In bezug auf die Frage der Erwachsenenbildung wurden die Lehrkräfte bei der Untersuchung danach gefragt, ob sie bereit wären, bei der Erwachsenenbildung aktiv mitzuwirken. Zu den vorgegebenen Antworten wurden die folgenden Angaben gemacht:

---

1) Kloss, S.19f.

Tabelle 56: Bereitschaft zur Mitwirkung an Erwachsenenbildung bei Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in v.H.)

Art der Bereitschaft	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen
Freiwillig	4,5	1,6	2,1	0,9	3,6	2,8	5,8	3,8
Wenn es verlangt wird	3,4	5,3	6,6	8,2	14,1	17,7	13,2	15,1
Wenn es bezahlt wird	68,6	8,0	66,0	13,5	61,1	11,4	59,8	9,4
Überhaupt nicht	14,6	73,6	10,3	67,4	10,6	62,9	9,2	65,1
Keine Angabe	8,9	11,5	15,0	10,0	10,6	5,2	12,0	6,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	241	230	85	35	174	106

Wie die Tabelle zeigt, ist die Zahl derjenigen Lehrer und Lehrerinnen, die angibt, "freiwillig" bei der Erwachsenenbildung mitzuwirken, in beiden Erhebungsgebieten denkbar gering (rd. 3 v.H.). In Preparatory-Schulen geben die Lehrer und Lehrerinnen häufiger an als ihre Kollegen und Kolleginnen in Primarschulen, daß sie bereit wären, dabei mitzuwirken, wenn es verlangt wird.
Im weiteren weichen die Stellungnahmen der Lehrer von denen der Lehrerinnen in beiden Befragungskreisen sehr ab:
Während rd. 67 v.H. der Primarschullehrer und etwa 60 v.H. ihrer Kollegen in Preparatory-Schulen angeben, dabei mitzuwirken, wenn es bezahlt wird, geben nur ca. 10 v.H. der Lehrerinnen in Primar- und Preparatory-Schulen an, unter solcher Bedingung dabei mitzuarbeiten.
Erwartungsgemäß dominieren die Angaben der Lehrerinnen in beiden Erhebungsgebieten bei der Ablehnung der Mitwirkung, nämlich rd. 70 v.H. in Primarschulen und ca. 64 v.H. in Preparatory-Schulen. Es zeigt sich also eindeutig, daß der überwiegende Teil der Lehrerinnen die außerschulische Verpflichtung zurückweist. Dagegen lehnen nur etwa 10 v,H. aller befragten Lehrer die Übernahme einer solchen Aufgabe ab.

Das Gesamtergebnis dürfte dahingehend interpretiert werden, daß es durchaus möglich ist, einen wesentlichen Teil der Primar- und Preparatory-Schullehrer für die Arbeit bei der Erwachsenenbildung (Grunderziehung) zu gewinnen bzw. zu aktivieren, wenn dieser dazu motiviert und ermutigt, sowie für seine Mitwirkung entlohnt wird.

Durch zahlreiche entwickelte Methoden für die Grunderziehung können viele sozialerzieherische Aufgaben, vor allem zur Entwicklung der dörflichen Gemeinschaft (community development), mit einfachsten Mitteln bewältigt werden, wie z.B. die Vermittlung von Grundkenntnissen der Hygiene, notdürftiges Lesen und Schreiben, Fragen des Gesundheits- und Wohnungswesens sowie der Freizeitgestaltung usw..[1] In jedem Fall handelt es sich um eine Bemühung pädagogischer Art, die unter die Zuständigkeit des Erziehungsministeriums fallen kann.[2]

2. Einstellung zur Jugendarbeit

Anschließend soll die Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen zur außerberuflichen Funktion aus einem anderen Blickwinkel heraus untersucht werden.
An dieser Stelle wurde den Lehrkräften die Frage gestellt, ob sie bereit wären, Jugendgruppen zu betreuen. Die Befragten hatten die Möglichkeit (entsprechend den Angaben zur Erwachsenenbildung), sich für "freiwillig", "wenn es verlangt wird", "wenn es bezahlt wird" zu entscheiden, oder dies abzulehnen.

Die Stellungnahme der Lehrer und Lehrerinnen dazu ist in der folgenden Tabelle wiedergegeben:

---

1) vgl. dazu Böll, in: Hdb. der Sozialerziehung, Bd.I, S.448f
2) Kloss, S,22

Tabelle 57: Bereitschaft der Lehrer und Lehrerinnen in Primar- und Preparatory-Schulen zur Jugendbetreuung (in v.H.)

Art der Bereitschaft	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen
Freiwillig	9,0	1,8	12,9	3,9	18,1	2,9	22,5	4,7
Wenn es verlangt wird	31,5	7,1	29,8	10,4	27,0	11,6	25,3	6,6
Wenn es bezahlt wird	46,0	8,9	48,6	5,2	44,8	5,6	48,8	12,3
Überhaupt nicht	8,0	71,6	5,6	68,7	7,0	65,6	---	61,3
Keine Angabe	5,5	10,6	3,1	11,8	2,4	14,3	3,5	15,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	89	113	241	230	85	35	174	106

Am Gesamtergebnis läßt sich folgendes zeigen:
Der Teil der befragten Lehrerinnen in Primar- und Preparatory-Schulen, der angibt, "freiwillig" Jugendgruppen zu betreuen, ist in beiden Erhebungsgebieten sehr gering (rd. 4,3 v.H.). Nur bei dieser Einstellung, bzw. "freiwillig" bei Jugendarbeit mitzuwirken, ergibt sich der einzige auffällige Unterschied zwischen den Primar- und Preparatory-Schullehrern (rd. 10 v.H. gegenüber ca. 20 v.H.).
Im weiteren lassen sich beträchtliche Unterschiede zwischen der Stellungnahme von Lehrern und Lehrerinnen beider Erhebungsgebiete eindeutig erkennen:
Die Primar- und Preparatory-Schullehrer geben weitaus häufiger an als die Lehrerinnen, daß sie bereit wären, Jugendgruppen zu betreuen, wenn es verlangt wird (rd. 30 v.H. der Lehrer in Primarschulen und etwa 26 v.H. der Preparatory-Schullehrer gegenüber ca. 10 v.H. aller befragten Lehrerinnen).
Auch die Lehrer geben hier signifikant häufiger an als die Lehrerinnen, daß sie bereit wären, bei Jugendarbeit mitzuwirken, wenn es bezahlt wird (rd. 47 v.H. der Lehrer gegenüber etwa 8 v.H. der Lehrerinnen).
Ferner wird das bisher aufgewiesene und erwartete Bild der verschiedenen Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen in Hinblick auf die Ablehnung der Übernahme solcher außerberuflichen Funktion auch hier deutlich: Während rd. 70 v.H. der Lehrerinnen in Primarschulen und ca. 64 v.H. derjenigen in Preparatory-Schulen die Mitwirkung bei Jugendarbeit ablehnen, weisen dagegen nur etwa 7 v.H. aller befragten Lehrer solche außerberufliche Tätigkeit zurück.

Angesichts des Gesamtergebnisses wiederholt sich hier die Annahme, daß der überwiegende Teil der Primar- und Preparatory-Schullehrer für die Übernahme außerschulischer Funktionen gewonnen werden kann, wenn dafür geeignete Maßnahmen, wie Ermutigung oder Entlohnung, geschaffen werden, da die aktive Beteiligung solcher Lehrkräfte am gesellschaftlichen Leben, vor allem auf dem Lande, für den Entwicklungsprozeß von großer Bedeutung ist.

3. Persönliche Idealvorstellung der Lehrerschaft

Am Schluß der Untersuchung wurde den Lehrkräften die Frage gestellt:"Als was möchten Sie am liebsten von Ihren Mitmenschen angesehen werden?" [1] Die Ergebnisse dieser Frage sollten einen Einblick in das Selbstverständnis der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft geben. Es sollte damit ermittelt werden, welche Vorstellungen die Lehrer und Lehrerinnen von ihrem Berufsbild haben.

Die Antworten hierzu waren vorgegeben, wie die folgende Tabelle zeigt. Dabei wurden die Befragten darum gebeten, höchstens zwei der angegebenen Kategorien anzukreuzen.

---

1) vgl. dazu: Ebel, S.36 und ferner Kratzsch/Vathke, S.87f.

Tabelle 58: Die Idealvorstellung der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft (in v.H.)*

Idealbilder	Primarschullehrerschaft				Preparatory-Schullehrerschaft			
	Damietta		Giza		Damietta		Giza	
	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen	Lehrer	Lehrerinnen
Verantwortungsbewußter Staatsbürger(in)	39,3	27,5	44,7	26,8	41,0	24,3	37,9	28,3
Erzieher(in) der Jugend	36,0	24,5	42,7	28,6	39,9	27,3	43,9	30,7
Lehrer(in) mit gutem Unterrichtserfolg	32,7	23,9	34,5	22,4	35,9	25,2	33,5	24,1
Fachmann in seinen Unterrichtsfächern	22,5	14,5	18,4	11,8	24,1	20,6	28,2	16,0
Religiöser Mensch	19,9	28,2	23,0	30,5	20,9	31,6	15,5	26,9
Ehemann und Vater bzw. Ehefrau und Mutter	17,2	33,6	21,6	36,8	15,3	28,6	24,2	34,9
Wissenschaftler(-in) und Forscher(-in)	3,8	4,0	5,2	3,6	5,1	2,8	5,6	1,4
Musiker(in) bzw. Künstler(in)	2,8	4,5	3,6	6,3	4,1	5,6	1,7	2,7
Sonstige Angaben	2,8	4,5	2,2	1,8	4,1	---	3,4	5,4
Keine Angabe	3,8	6,5	7,1	4,4	5,3	4,3	6,2	9,1
N	89	113	241	230	85	35	174	106

*Mehrfachangaben

Rd. 94 v.H. aller Befragten in beiden Erhebungsgebieten nahmen zu diesen Fragen Stellung. Wie aus der Tabelle hervorgeht, werden die Antwortkategorien "Verantwortungsbewußter Staatsbürger(in)", "Erzieher(in) der Jugend", "Lehrer(in) mit gutem Unterrichtserfolg", "Fachmann in seinen Unterrichtsfächern", "religiöser Mensch" und "Ehemann und Vater bzw. Ehefrau und Mutter" von der befragten Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft am häufigsten als Idealtyp oder Idealbild gewählt. Die anderen angegebenen Antworten fallen dagegen nicht ins Gewicht.

In beiden Befragungskreisen, wie die Tabelle zeigt, sind bedeutende Abweichungen in den Angaben der Lehrer und Lehrerinnen voneinander zu erkennen: Die Lehrer geben auffallend häufiger als die Lehrerinnen an, daß sie als "verantwortungsbewußter Staatsbürger", "Erzieher der Jugend", Lehrer mit gutem Unterrichtserfolg" oder als "Fachmann in seinen Unterrichtsfächern" von der Gesellschaft angesehen werden möchte. Dagegen sehen die Lehrerinnen ihre Idealvorstellung darin, daß sie von ihren Mitmenschen als "Ehefrau und Mutter" sowie als "religiöser Mensch" angesehen werden.
Diese Unterschiede in den Stellungnahmen der Lehrer und Lehrerinnen zeigen, daß die politische und berufliche Orientierung bei den Männern überwiegender ist als bei den Frauen, bei denen der private Bereich vorrangig ist.

Allgemein gesehen spielt der Beruf beim Lehrer eine hervorragendere Rolle als bei der Lehrerin. Der Lehrer sieht sich weit mehr seinen staatsbürger-

lichen Aufgaben verpflichtet, und beruflicher Erfolg ist ihm wichtig. Dagegen entsprechen die Idealvorstellungen der Lehrerinnen ihrem geringen beruflichen Bewußtsein. Jenes ist stark privat-familiär geprägt und orientiert sich kaum an seinen sozialen Aufgaben und Verpflichtungen. Dies zeigt sich auch in dem geringen Interesse der Lehrerinnen an außerberuflichen Tätigkeiten, in der Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit.

VIII. SCHLUSS: ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNG

In diesem abschließenden Kapitel sollen die wichtigen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefaßt werden. Basierend auf diesen Ergebnissen folgen die Vorschläge und Empfehlungen, die auf Erhöhung der Interessentenzahl für den Lehrerberuf und auf eine Verbesserung der Ausbildung und Fortbildung sowie der beruflichen Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft zielen.

A Zusammenfassung

1. Im September 1969 fand die Untersuchung in den zwei ausgewählten Erhebungsgebieten Damietta und Giza statt. Nach dem Zufallsverfahren wurde die Hälfte der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft in die Erhebung einbezogen (2225 Lehrer und Lehrerinnen der Primarschulen und 853 Lehrkräfte der Preparatory-Schulen). Die Rücklaufquote der Primarschullehrerschaft betrug 40,2 v.H. und die derjenigen in Preparatory-Schulen 56,5 v.H.

2. Der überwiegende Teil der männlichen Lehrkräfte der Primarschulen stammt aus ländlichen Gemeinden und der der weiblichen aus Großstädten. Bei der Preparatory-Schullehrerschaft ist der jeweils größere Anteil der Lehrer und Lehrerinnen aus Großstädten.
Die Untersuchung der sozialen Herkunft der Lehrkräfte zeigt, daß das Herkunftsmilieu eines neuen Lehrertypus in Ägypten erheblich durch untere

Beamte sowie bäuerlich-handwerkliche Berufe und nicht wie früher fast ausschließlich durch gehobene akademische oder großkaufmännische Berufe bestimmt ist. Unter dem neuen Lehrertypus sind Arbeiterkinder, vor allem Mädchen, und Lehrerkinder am wenigsten vertreten.

3. Bei der Untersuchung der Motive, die zur Wahl des Lehrerberufes führten, lassen sich die Ergebnisse herausstellen, daß die materiellen Gründe (kurzes und billiges Studium, Aussicht auf Beamtensicherheit und fehlende Voraussetzungen für ein anderes Studium) gegenüber dem Motiv des Interesses am Lehrerberuf sehr stark im Vordergrund stehen und mit 44,6 - 58,8 v.H. dominieren. Der Anteil der Lehrkräfte, der den Lehrerberuf aus Neigung, Freude und Interesse ergriffen hat, betrug währenddessen nur rd. 25 v.H.. Diese Ergebnisse und die zusätzlichen Bemerkungen erlauben die Feststellung, daß ein erheblicher Teil der Lehrkräfte sich weniger aus Interesse zum Lehrerberuf hingezogen fühlt.

4. Die Lehrerbildungsformen sind außerordentlich unterschiedlich. Rd. 20 v.H. der Primarschullehrerschaft und etwa 25 v.H. derjenigen in Preparatory-Schulen haben eine andere Ausbildung durchlaufen, die nichts mit dem Lehrerberuf zu tun hat. Die überwiegende Mehrheit der Lehrerschaft spricht sich für eine einheitliche Lehrerbildungsform aus. Junge Lehrer und Lehrerinnen stimmen für die Koedukation bei der Ausbildung. Dagegen bevorzugt die ältere Lehrerschaft die Trennung bei der Leh-

rerbildung.
Knapp drei Viertel der Primarschullehrerschaft und etwa zwei Drittel der Lehrkräfte der Preparatory-Schulen beurteilen ihre eigene Ausbildung negativ. Die negativen Urteile über die Inhalte des gegenwärtigen Studiums der Lehrerbildung dominieren mit 80,3 - 89,9 v.H..
Die Ergebnisse der Frage nach den Fächern, die in den Plänen der Lehrerbildung mehr berücksichtigt werden sollen, zeigen, daß "Didaktik und Methodik des Unterrichts", "Schulpraktika", "Pädagogische Psychologie", "allgemeine Pädagogik", "allgemeine Schul- und Erziehungsfragen" und "Soziologie" mit 52,9 - 66,5 v.H. von den Lehrkräften der Primarschulen und mit 51,3 - 64,0 v.H. von der Preparatory-Schullehrerschaft als unterrepräsentiert betrachtet werden, und daß die Inhalte der Lehrpläne nicht grundsätzlich auf den Beruf ausgerichtet sind.

5. Die Weiterbildungskurse werden fast ausschließlich aus Mangel an bestimmten Lehrkräften oder Lehrertypen organisiert. Nur etwa ein Viertel der Primarschullehrerschaft und knapp ein Drittel derjenigen in Preparatory-Schulen konnte sich in den letzten drei Jahren weiterbilden, wobei das Selbststudium (private Lektüre) an erster Stelle steht. Veranstaltungen von Vorträgen am Nachmittag oder Abend nehmen danach den zweiten Platz ein, und die Ferienkurse als die einzige offizielle Möglichkeit in dieser Hinsicht folgen an vorletzter bzw. an

dritter Stelle. Die örtlichen Gegebenheiten beeinflussen sehr stark die Möglichkeit zur Fortbildung. Die Lehrkräfte in Landgemeinden sind gegenüber denjenigen in Städten benachteiligt.
Die Hindernisse der Weiterbildung liegen hauptsächlich in den "fehlenden oder wenigen Fortbildungsmöglichkeiten" und in der "mangelnden Unterstützung durch die Schulbehörde".
Das Selbststudium scheitert bei den meisten Lehrkräften am häufigsten an "finanzieller Belastung", an "fehlenden Bibliotheken im Schulhaus" sowie an "fehlender Unterstützung durch die Schulbehörde".
Die zwei Fachzeitschriften der Lehrerschaft Ägyptens werden im allgemeinen "gelegentlich" oder "selten" gelesen. Das "Fehlen berufsbezogener Beiträge" wird von den Lehrkräften, die sie nicht oft oder überhaupt nicht lesen, am häufigsten als Hinderungsgrund angegeben.
Die Fortbildungsbedürfnisse der Lehrerschaft liegen hauptsächlich in Bereichen der "Didaktik und Methodik", "pädagogischen Psychologie", "Schulpraktika" und der "allgemeinen Pädagogik".

6. Die Ergebnisse der Fragen nach der Einstellung zu Vorgesetzten lassen erkennen, daß die Lehrkräfte direkte Konflikte mit ihren Vorgesetzten haben. Der wesentliche Anteil von ihnen äußert sich unzufrieden. Er beklagt sich über mangelnde Information durch den Rektor, Auseinandersetzungen mit ihm und über zu starke Kontrolle durch den Schulrat. Die Frage "ob sie als reine Befehlsempfänger behandelt" würden, wurde von knapp drei Viertel der Lehrerschaft in Primarschulen und von fast zwei Drittel

derjenigen der Preparatory-Schulen bejaht. Aus dem Zusammenhang der Befragung scheint hervorzugehen, daß bei dem dominierenden Teil der Lehrkräfte ein Unmut über autoritäre Bevormundung vorhanden ist. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft, Schulleitung und Schulbehörde wird von mehr als der Hälfte der Lehrkräfte als "nicht ausreichend" beurteilt. Man kritisiert vor allem "fehlende Toleranz seitens der Vorgesetzten", "zu viele Vorschriften und Bürokratie bei der Schulverwaltung" sowie das "Fehlen demokratischer Verfahrensweisen und des Mitspracherechts".
Die Ergebnisse der Fragen nach der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zeigen, daß einerseits die Mehrheit der Lehrerschaft die Elterneinstellung zur Schule als passiv bezeichnet, und andererseits weist sie darauf hin, daß die Haltung des überwiegenden Teils der Lehrkräfte dem Elternhaus gegenüber ebenso passiv ist.
Die Untersuchung der Störfaktoren und der Berufszufriedenheit zeigt, daß der wesentliche Anteil der Lehrerschaft insgesamt gesehen mit seinem Beruf nicht zufrieden ist. An erster Stelle fühlen sich die Lehrkräfte gestört durch den niedrigen Sozialstatus und durch die unmittelbare Berufssituation, die sich vor allem in den überfüllten Klassen und in der Nachlässigkeit des Elternhauses äußert. "Höhere Besoldung" und "gesellschaftliche Anerkennung" könnten die Berufszufriedenheit steigern.

7. Im ganzen gesehen scheinen die Primar- und Preparatory-Schulen am Rande des Lebens der Gesellschaft zu existieren und von dem praktischen Leben der Öffentlichkeit entfernt und isoliert zu sein. Ob-

wohl die Lehrkräfte in der Gesellschaft nicht außerberuflich engagiert sind, ist es durchaus möglich, daß ein wesentlicher Teil der Lehrer bei der Erwachsenenbildung und Jugendarbeit aktiviert und gewonnen werden kann, wenn dieser dazu motiviert und ermutigt, sowie für seine Mitarbeit entlohnt wird.
Im allgemeinen gesehen zeigen sich die Lehrer gegenüber staatsbürgerlichen Verpflichtungen weitaus aufgeschlossener als die Lehrerinnen, bei denen der private bzw. familiäre Bereich vorrangig ist.

B. Vorschläge und Empfehlungen

1. Zur Werbung für den Lehrerberuf und Erhöhung der Interessentenzahl

a) In den allgemeinbildenden Schulen bzw. in den letzten Klassen der Primarschulen und während der Bildungsphasen der Preparatory- und Sekundarschulen müßte das Berufsbewußtsein auf die Auslese und Werbung von Lehrernachwuchs ausgedehnt werden. Dies sollte die Lehrerschaft als Teil ihrer Berufsaufgabe empfinden. Hier sollte die Diagnose und Förderung von Begabungen ermöglicht werden. Die geeigneten Jugendlichen sollten während ihrer Schulzeit von der Lehrerschaft betreut werden und durch verschiedene Maßnahmen (wie z.B. Stipendien) einen Anreiz zur Wahl des Lehrerberufs erhalten.

b) Um dem Lehrerberuf und anderen Berufen, die einen starken pädagogischen, sozialen oder auch politischen Akzent haben, eine günstigere öffentli-

che Meinung zu verschaffen, sollten in den Bildungsprogrammen der Preparatory- und Sekundarschulen pädagogische Elemente und Impulse hinzugefügt werden. Dabei sollten erzieherische Fragen wie Lebenshilfe und Lebensgestaltung sowie auch Fragen über den Wandel des Schulwesens und des Lehrerberufs zur Sprache kommen. Hierbei sollte die grundlegende gesellschaftliche Relevanz des Lehrerberufes herausgearbeitet werden.

c) Da der Abschluß der Sekundarschule eine günstige Voraussetzung für viele Berufe schafft, jedoch kaum für den Lehrerberuf oder andere sozialerzieherische Berufe, dürfte nicht erst das Abitur der Ausgangspunkt für den Weg zu jenen Berufsgruppen sein. Eine für diese Berufe günstige, wenn auch allgemeine Bildung, müßte bereits vor dem Abitur einsetzen.
Möglichkeiten eines Einsetzens berufsgünstiger Bildung vor dem Abitur sollten durch Sonderklassen in der letzten Stufe geboten werden. Diese Sonderklassen sollten auf erzieherische, bildnerische, fürsorgerische und pflegerische Berufe hinlenken.
Diese Sonderklassen sollten später den Kern für einen selbständigen Zweig (neben den zwei üblichen Zweigen der Sekundarschule für Natur- und Geisteswissenschaft) bilden. Dieser vorgeschlagene Zweig der Sekundarschule müßte sich durch Anforderungen auszeichnen, die den erzieherischen, bildenden, menschenführenden und formenden Funktionen des künftigen Berufes entsprechen.
Damit bis zum Abitur ein Einblick in die Pädagogik, Psychologie und Soziologie gewonnen werden kann, sollten in den Lehrplänen dieses Zweigs vor allem Fächer wie Jugendkunde sowie Sozial- und Wirt-

schaftskunde berücksichtigt werden.

d) Eine Modifizierung des Berufsimage des Lehrers in der öffentlichen Meinung und eine höhere Einschätzung der pädagogischen Seite der Lehrtätigkeit ließe sich mit einer systematischen Werbung für den Lehrerberuf durch die Medien der Massenkommunikation erreichen. Es könnte dabei z. B. die Rolle des zukünftigen Lehrers in der modernen Gesellschaft Ägyptens durch Schilderungen des modernen Schulwesens, Hospitationen in ausgewählten Schulen, Diskussionen mit qualifizierten Lehrern, die Arbeitsweise und die Arbeitsbedingungen sowie die Möglichkeiten des modernen Lehrers dargestellt werden.

e) Um eine Gesamtkonzeption über die Motive, die zur Wahl oder Ablehnung des Lehrerberufs führen, erfassen zu können und um eine tiefgreifende Änderung der Einstellung zum Lehrerberuf herbeizuführen, sollten empirische Untersuchungen unter den Schülern der Abschlußklassen der Sekundarschulen (etwa die umfassende Untersuchung von Udo Undeutsch unter Abiturienten) durchgeführt werden. Solche Untersuchungen sollten sich mit den Beurteilungen der Funktion und Aufgabe des Lehrerberufs, seiner Tätigkeitsbereiche, seiner Möglichkeiten, seinen Schwierigkeiten usw. befassen.
Es könnte auf Grund der Ergebnisse einer solchen Untersuchung herausgefunden werden, welche Maßnahmen man unternehmen muß, um eine modifizierte Einstellung zum Lehrerberuf zu erreichen und ihn von seinen Aufgaben und Tätigkeiten her für den sachlich Interessierten attraktiver zu machen. Es wäre zu Gunsten des Lehrerberufs und seines Standes in der Zukunft zu empfehlen, die Ergebnisse solcher

Untersuchungen und die Schülerbeurteilungen stark in den Reformversuchen der Lehrerbildung und des Lehrerstandes **insbesondere** zu berücksichtigen.

f) Eine hochschulmäßige Ausbildung für die Primarschullehrerschaft würde dazu beitragen, das Image des Lehrerstandes, der gewöhnlich als halbgebildet angesehen wird, zu verbessern und den gesellschaftlichen Status des Lehrers zu heben. Dies könnte dadurch erreicht werden, daß die bestehenden Lehrerbildungsstätten für die Primarschullehrerschaft umstrukturiert, ausgebaut und als Abteilungen in die vorgeschlagenen Fakultäten eingegliedert werden. (vgl. dazu Punkt 2.a).
Damit wäre ein wesentliches Motiv zur Ablehnung des Primarschullehrerberufs durch Abiturienten überwunden, die daran Anstoß nehmen, daß es dafür keine akademische Ausbildung gibt.

g) Damit die oben vorgeschlagenen Maßnahmen wirksam werden können, müßten sie gleichzeitig mit der Verbesserung der jetzigen Situation der Lehrerschaft verbunden werden. Denn einerseits wird ein unzufriedener oder resignierender Lehrer wohl kaum für seinen Beruf werben, und andererseits wird ein Schüler, der ein solches Lehrerbild vor Augen hat, selten den Lehrerberuf ergreifen wollen. Vor allem wäre die Verbesserung des Einkommens sowie des Sozialstatus'des Lehrers für die Nachwuchsfrage von entscheidender Bedeutung:
Eine Veränderung der Besoldungs- und Beförderungsordnung ist auf der einen Seite für die Verbesserung der gegenwärtigen beruflichen Situation der Lehrkräfte eine sich aufdrängende Notwendigkeit und auf

der anderen Seite für die Zunkunft eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine größere Anziehungskraft des Lehrerberufs.
Die bekannte bittere Tatsache, daß der Lehrerberuf, insbesondere der Primarschullehrerberuf, im Vergleich mit anderen Berufen und gemessen an Dienstleistungen sowie an den Aufgaben, die er berücksichtigen soll, unterbezahlt ist, erfordert, daß die Lehrer, von denen in erster Linie die geistige und wissenschaftliche Zukunft abhängt, durch Herausnahme aus dem Besoldungssystem der Beamten neu eingestuft werden müßten. Es sollte dabei versucht werden, daß die Besoldungsstufen, abgesehen von der Schulart, sich mehr an Qualifikation und Lehrbefähigung orientieren.
In Bezug auf die Beförderungsordnung sollte eine dahingehende Modifikation stattfinden, daß ein beruflicher Aufstieg vor allem durch Qualifikation und nicht in erster Linie nach Dienstjahren erfolgt.

Ferner sollten in der Laufbahn der Lehrkräfte und besonders in der der Primarschullehrerschaft, neue Beförderungs- und Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen werden, etwa Oberlehrer, Hauptlehrer, Pädagogischer Rat usw..
Es wäre in der Zukunft bei einer Beförderung angebracht, die nachgewiesene Fortbildung zu bevorzugen (vgl. dazu Punkt 3.e).

2. Zur Verbesserung der Ausbildung

Zunächst soll hier erwähnt werden, daß die folgenden Vorschläge zur Verbesserung der Lehrerbildung von Schulreformen begleitet werden müßten, damit in der Zukunft Widersprüche und Widerstände zwi-

schen der Ausbildung der Lehrer und dem Schulsystem vermieden werden.
Da im Rahmen dieser Untersuchung das Schulsystem nicht behandelt wurde, kann folglich keine Konzeption für Schulreformen entwickelt werden.

a) Die heute getrennten und unterschiedlichen Lehrerbildungsformen, einerseits in Lehrerbildungsstätten für die Primarschullehrerschaft und andererseits in Hochschulinstitutionen für die Lehrer an den Preparatory- und Sekundarschulen, können weder eine harmonische Einheitlichkeit in der Ausbildung der Lehrerberufe sicherstellen, noch ein gemeinsames Berufsbewußtsein innerhalb der Lehrerschaft erwecken. Dadurch ist eine große Kluft zwischen den Lehrkräften der Primarschulen und denen der Preparatory- und Sekundarschulen entstanden. Das gleicht der damaligen Diskriminierung zwischen den Pflicht-, Vorprimarschullehrern und den Lehrkräften der Primar- und Sekundarschulen (vgl. dazu den historischen Aufriß).
Damit die Lehrerbildung in der Zukunft harmonische Gesamtpersönlichkeiten hervorbringen kann, sollte diese Diskriminierung in den Ausbildungsformen aufgehoben werden. Da die heutigen Bestrebungen dahingehen, eine Dezentralisierungspolitik in den Provinzen Ägyptens zu verwirklichen, ließe es sich realisieren, für jede Provinz ein eigenes Lehrerbildungszentrum zu errichten. Durch eine langfristige Planung sollte in jeder Provinz eine der bestehenden Lehrerbildungsstätten oder Hochschulinstitutionen umstrukturiert und zu einer Fakultät mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt für Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten ausgebaut und die Lehrämter und Schulstufen neu geordnet werden.

b) Die Studentinnen und Studenten, die bis jetzt an den Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten Kairo, Aan Schams, Alexandria und Asiut, sowie an den Fakultäten für Islamwissenschaften und Arabistik der Al-Azhar-Universität ein rein fachwissenschaftliches Studium absolvieren und anschließend daran ein einjähriges pädagogisches Studium an den Hochschulinstituten für Lehrerbildung ablegen, sollten nun ihr pädagogisches Studium während der letzten zwei Jahre ihrer Ausbildung an den vorgeschlagenen Fakultäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt absolvieren.

c) Das oben erwähnte Hochschulinstitut für Lehrerbildung sollte zu einem Zentrum für Erziehungswissenschaft ausgebaut werden. Die Aufgabe dieses Zentrums sollte darin gesehen werden, eine intensive Zusammenarbeit und einen Erfahrungsaustausch mit den vorgeschlagenen Fakultäten zu ermöglichen, Untersuchungen und Forschungen zur Förderung der Erziehung in den Provinzen Ägyptens durchzuführen, die Herausgabe der beiden Fachzeitschriften der Lehrerschaft sowie der erziehungswissenschaftlichen Literatur zu übernehmen. An diesem Zentrum sollte qualifizierten Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, unter Leitung von Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern sich forschend in den Gebieten der Erziehungswissenschaften zu betätigen. Außerdem sollte an diesem Zentrum eine Abteilung für Fernunterricht bzw. Fernstudium errichtet werden (vgl. dazu Punkt 3.c).

d) Die Inhalte des Studiums der Lehrerbildung müßten eine Neugestaltung erfahren. Außer der allgemeinen Ausbildung, die der zukünftigen Lehrerschaft zusätzliche Kenntnisse in den geistes- und natur-

wissenschaftlichen Fächern vermitteln soll, müßte sie mit den wichtigen Fragen der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (Pädagogik einschließlich Sozialerziehung, Psychologie und Soziologie), der Didaktik und Methodik sowie Schulpraktika vertraut sein:

(1) Während der Ausbildung sollten die werdenden Lehrer sich mit der Geschichte der Pädagogik (unter besonderer Berücksichtigung der Gegenwart) sowie mit allgemeiner Pädagogik intensiv befassen. Das Fach Sozialerziehung, das bis heute in dem Studium der Lehrerbildung gar nicht berücksichtigt wurde, müßte innerhalb der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, vor allem von denen an Primarschulen, den erziehungswissenschaftlichen Fächern zugeordnet werden. Dabei sollte in erster Linie die Frage der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule im Vordergrund stehen. An Stichworten sind dafür hier zu nennen: Elternaufklärung, Elternberatung, Elternabende, Elternsprechtage, Hausbesuche der Lehrer und Familienschulfest. Ferner müßte die zukünftige Lehrerschaft mit den Fragen der Erwachsenenbildung sowie der Jugendpflege und Jugendarbeit vertraut sein, wobei ihr bewußt gemacht werden sollte, daß diese zu ihren Berufspflichten gehören.

Das theoretische Studium der Sozialerziehung müßte mit Praktika verbunden werden. Jeder Lehrerstudent sollte während der Ausbildungszeit ein mehrwöchiges obligatorisches Praktikum ableisten. Dieses Praktikum sollte sich auf die Orientierung über die sozialerzieherischen Probleme, vor allem auf dem Lande, beziehen, wie Grunderziehung, Elternaufklärung, Jugendarbeit, Jugendpflege etc.. Damit könnten die zukünftigen Lehrer mit den sozialerzieherischen Problemen des Landes vertraut gemacht und für die spätere außerberufliche Mitwirkung vorbereitet werden.

(2) Beim psychologischen Studium sollte zunächst ein Überblick über alle Abschnitte des gesamten Menschenlebens gewonnen werden, weil sonst die Bedeutung der einzelnen Entwicklungsphasen nicht erkannt werden kann. Danach müßte der Schwerpunkt bei den werdenden Primarschullehrern in der Psychologie des Vorschul- und Grundschulkindes liegen. Dagegen müßten die zukünftigen Lehrkräfte an Preparatory- und Sekundarschulen sich mit den Fragen der Jugendpsychologie auseinandersetzen. Entsprechendes gilt für die Soziologie, wo die Gesellschaft, in der die Schule steht und in der der zukünftige Lehrer später wirken soll, eindeutig im Mittelpunkt des Studiums stehen sollte. Ferner müßte dabei die Rolle der Schule in den Zusammenhängen der gegenwärtigen Gesellschaft berücksichtigt werden, wie z.B. Schul- und Unterrichtsorganisation, gegenwärtiger Stand, Planung, Innovation usw..

(3) In Bezug auf Didaktik und Methodik sollte die Lehrerbildung auf diesem unterrichtspraktischen Gebiet davon ausgehen, daß die pädagogische Lehre (Theorie) den zukünftigen Lehrern viel lebensnäher vermittelt und ihre Ausbildung effektiver gestaltet werden kann, wenn die Lehrer gleichzeitig die pädagogische Arbeit in der Praxis unter Anleitung zunächst beobachten und dann in geeigneten Formen eigene pädagogische Tätigkeiten ausüben. Das theoretische (fachliche und pädagogische) Studium sollte also während der gesamten Ausbildungszeit mit praktischer pädagogischer, insbesondere unterrichtspraktischer Ausbildung und Tätigkeit verbunden werden.
Durch regelmäßigen Besuch von Schulen und Erziehungseinrichtungen in Form von Hospitationen und Exkursionen sollten die zukünftigen Lehrer auf Grund abgeleiteter fachwissenschaftlicher Theorie und Me-

thode konkrete Fragen stellen bzw. erörtern und so ihre allgemeine Orientierung erweitern.
Die praktische unterrichtsmethodische Ausbildung sollte unter Anleitung und Betreuung der pädagogischen Fachkräfte bzw. der Fachmethodiker der der vorgeschlagenen Fakultäten in enger Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrern erfolgen. Die praktischen Unterrichtsversuche sollten während der beiden letzten Jahre der Ausbildung in den Schulen stattfinden, wobei die Lehrerstudenten unter der erwähnten Anleitung und Betreuung mindestens zwei Stunden wöchentlich eine Lehrprobe abhalten. Dabei sollten die zukünftigen Lehrer die in den allgemeinpädagogischen, den psychologischen, insbesondere aber in den didaktisch-methodischen Vorlesungen und Übungen vermittelten Erkenntnisse praktisch anwenden lernen. Diese unmittelbare Berufseinübung hätte dann die Aufgabe, in den Lehrerstudenten die Sicherheit für die Bewältigung größerer Unterrichtsaufgaben wachsen zu lassen. Dabei sollten sie zuerst nicht auf sich allein gestellt sein, sondern in Diskussionsgruppen mit den Betreuern ihre Probleme und Erfahrungen zu erörtern.
Die unmittelbare Anleitung durch die pädagogischen Fachkräfte sollte nach und nach zurücktreten, bis schließlich der Lehrerstudent in mehrwöchigen Schulpraktika schon weitgehend selbständig Fachunterricht erteilen kann.
Die Ausbildung der Lehrerstudenten müßte nach dem Abschluß des Studiums durch eine zweijährige Probezeit ergänzt werden, wobei der junge Lehrer noch von erfahrenen Kollegen betreut werden sollte, die ihm in seiner Arbeit anleiten, in seinem Unterricht hospitieren und ihm helfen, systema-

tische Erfahrungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu sammeln. Außerdem sollte er während der Probezeit an einem obligatorischen Fortbildungskurs teilnehmen (vgl. dazu Punkt 3.a).

3. Zur Ermöglichung und Verbesserung der Weiterbildung

Da die Lehrerbildung vom Wesen her unvollendbar ist und kein Institut zur Ausbildung von Lehrern imstande ist, den "fertigen" Lehrer zu liefern, müßten die Lehrer im Laufe ihrer Berufstätigkeit mehrmals das erlernte Wissen erneuern oder neu erwerben. Deshalb sollten die Lehreraus- und -weiterbildung als zwei gleichermaßen wichtige Abschnitte einer notwendigerweise permanenten Lehrerbildung betrachtet und entsprechend durchgeführt werden. Wenn sie auch institutionell getrennt sind, so gehören sie doch von innen her zusammen.

a) Die zukünftigen Lehrer sollten nicht, wie es heute üblich ist, nach dem Abschluß des Studiums an einer von den vorgeschlagenen Fakultäten zum hauptamtlichen Lehrer ernannt werden, sondern sie müßten zunächst auf ihrer ersten planmäßigen Stelle eine Probezeit von zwei Jahren ableisten. Während dieser Zeit sollten die jungen Lehrer an einem obligatorischen Fortbildungskurs teilnehmen (vgl. dazu b unten). Zur Teilnahme daran sollten sie Unterrichtsbefreiung erhalten und eine geringe Reduzierung der Pflichtstundenzahl sollte ihnen zugestanden werden. Nach diesen zwei Jahren sollte ein Lehrbefähigungsexamen absolviert werden. Mit dem Bestehen dieses Lehrbefähigungsexamens sollten sie dann zum hauptamtlichen Lehrer ernannt werden.

b) Da die bestehende Zentrale für Lehrerweiterbildung in Kairo "Direction of Training" und ihre Nebenstellen an den Schulbehörden der Provinzen nicht imstande sind, eine ernsthafte und systematische Fortbildung zu organisieren und durchzuführen, müßten sie mit einer langfristigen Planung neu gestaltet und den vorgeschlagenen Fakultäten als selbständige Abteilungen für Weiterbildung eingegliedert werden. Die Aufgaben solcher Abteilungen sollten vor allem darin bestehen:

(1) Die obligatorischen Fortbildungskurse für junge Lehrer, die auf Probezeit eingestellt werden, zu veranstalten und durchzuführen, sowie diese Lehrer zu betreuen und anzuleiten

(2) Die Veranstaltung und Durchführung von fakultativen Fortbildungskursen für hauptamtlich tätige Lehrer, die sich weiterbilden wollen, um höher eingestuft zu werden

(3) Die Verantwortung für den Aufbau von Lehrerbibliotheken in Schulhäusern (für Unterrichtsvorbereitung und persönliche Fortbildung) zu übernehmen

(4) Jährliche pädagogische Konferenzen für alle Lehrer einer Provinz einzuberufen, sowie pädagogische Tagungen zu veranstalten und Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften zu ermöglichen.

c) Aus der Tatsache heraus, daß manche Lehrer neben ihrer Tätigkeit aus Überforderung nicht in der Lage sind, sich neue Erkenntnisse im pädagogischen oder fachlichen Bereich ohne eine gewisse Führung anzueignen oder die Chance zu Teilnahme an einem

der vorgeschlagenen fakultativen Fortbildungskursen zu nutzen, könnte an dem erwähnten Zentrum für Erziehungswissenschaft eine zusätzliche Abteilung für Fernstudium eingerichtet werden (vgl. dazu Punkt 1.c).
Organisation und Durchführung von Fernstudienlehrgängen sollten in die Hände dieser Abteilung gelegt werden. Das dazugehörige Studienmaterial sollte von qualifizierten Fach- und Erziehungswissenschaftlern entworfen und entwickelt werden. Das Material dieser Lehrgänge müßte immer wieder entsprechend den wissenschaftlichen Fortschritten erneuert werden.
Die Studienberatung sollte hierbei auf brieflichem Wege möglich sein. Auch die Kontrollarbeit sollte an diese Abteilung gesendet werden können, die sie korrigiert und mit der Post zurücksendet. Die Abschlußprüfungen müßten jedoch im Direktverfahren an dieser Abteilung abgewickelt werden.

d) Rundfunk und Fernsehen könnten heute eine zentrale Bedeutung in der Weiterbildung erlangen. Dabei sollten die Fernstudienlehrgänge durch Rundfunk- oder Fernsehsendereihen unterstützt und ergänzt werden, um eine kontinuierliche Bildungs- und Studienarbeit anzuregen. Einzelberatungen und Kontrollarbeiten wären auf brieflichem Wege abzuwickeln, während die Abschlußprüfungen dann im Direktverfahren an den vorgeschlagenen Abteilungen für Fernstudien im Erziehungswissenschaftlichen Zentrum abzulegen wären (vgl. Punkt 3.c).
Dabei sollte dann auf die Form der Vorlesung aus Gründen der Effektivität verzichtet und mehr im Stile eines Funk- oder Fernsehkollegs gearbeitet werden. Um die Zuschauer bzw. Zuhörer mehr zu aktivieren,

sollten die Sendereihen einerseits durch schriftliches Arbeitsmaterial und andererseits durch Aufstellung von Arbeitsgemeinschaften (d.h. Interessenkreise zur gemeinschaftlichen Arbeit für einen Fernstudienlehrgang) oder durch Direktkurse ergänzt werden.
Eine Rundfunk- oder Fernsehsendereihe könnte aber nicht über einen langen Zeitraum veranstaltet werden (höchstens zehn Sendefolgen). Die Fernstudienlehrgänge müssen daher unabhängig von ihnen sein, jedoch mit ihnen thematisch übereinstimmen. Rundfunk- und Fernsehabteilungen sollten überregional jedoch im Sinne der Arbeitsteilung zusammenarbeiten und in engem Kontakt zu dem vorgeschlagenen Zentrum für Erziehungswissenschaften bzw. der Abteilung für Fernstudien stehen, die ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter zur Beratung anbieten.

e) Eine erwiesene Weiterbildung, sei es autodidaktisch oder durch die vorgeschlagenen fakultativen Fortbildungskurse, sei es durch Fernstudium oder durch Funk- oder Fernsehkolleg, sollte als Aufstiegsstudium betrachtet werden. Das bedeutet, daß ein Lehrer, der sich den Anstrengungen eines berufsbegleitenden Studiums zur Erlangung einer höheren Qualifikation stellt, status- und besoldungsmäßig höher eingestuft werden müßte.

4. Zur Verbesserung der beruflichen Situation

a) Da die Ergebnisse der Untersuchung herausstellten, daß an erster Stelle unter den Störfaktoren die große Kinderzahl pro Klasse erscheint, sollten die hohen Klassenfrequenzen verringert werden. Durch diese Reduzierung könnte einer der wichtig-

sten Faktoren, der die Arbeitsbedingungen erschwert, bzw. die Unzufriedenheit verursacht, gemildert werden.

b) Besonders in den Primarschulen zeigte sich, daß schwererziehbare, milieugeschädigte und minderbegabte Kinder den Lehrer in seiner Schultätigkeit hemmen. Solange keine Sonderschulen für solche Kinder errichtet werden können, sollten zumindest Sonderklassen aufgestellt werden, die eine spezielle pädagogisch-psychologische Behandlung erfahren müßten.

c) Durch das autoritäre und bürokratische Verhalten der Schulverwaltung fühlt sich der Lehrer in seiner Berufsausübung beengt und bevormundet. Eine weitgehende Demokratisierung der Schulverwaltung könnte dieses Gefühl der Unselbständigkeit größtenteils abbauen. Dabei sollten die Lehrer ein weitreichendes Mitspracherecht (z.B. Wahl des Rektors, Lehrpläne, Lehr- und Lernmittel) in der Schulverwaltung haben. Diese sollte nicht durch den Rektor allein, sondern durch ein Verwaltungskollegium übernommen werden.

d) Auf Grund der Ergebnisse der Untersuchung kann das Lehrer - Schüler - Verhältnis als mangelhaft bezeichnet werden. Durch eine Art Arbeitsgemeinschaft und durch Kurse könnte eine größere Unmittelbarkeit im Umgang zwischen Lehrern und Schülern erreicht werden. Dadurch, daß sich Lehrer und Schüler näher kennenlernen, hat dies auch Wirkung auf den Unterricht und schafft eine größere Vertrauensbasis, die wiederum eine höhere Eigenverantwortlichkeit des Schülers mit sich bringen würde.

(Zur Verbesserung des Sozialstatus' des Lehrers vgl. Punkt 3.g sowie zu den Maßnahmen gegen die geringe erzieherische Anteilnahme der Eltern vgl. Punkt 5.)

5. Zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sollte als ein untrennbarer Bestandteil des Erziehungsprozesses betrachtet werden. Daher ist die Einbeziehung der Eltern in das Leben der Schule sowie die Gewinnung ihres Vertrauens von großer Bedeutung. Die Ergebnisse der Untersuchung stellten jedoch heraus, daß die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus unzureichend ist. Das liegt einerseits an der Unaufgeklärtheit der Eltern, die sowohl in der Vergangenheit wie auch heute die Schule als behördliche Institution betrachten. Andererseits jedoch hat dies auch Gründe in der Passivität der Lehrerschaft.

a) Die Schule scheint also alleine nicht in der Lage zu sein, die Elternschaft in das Schulleben mit einzubeziehen und ihr Vertrauen zu gewinnen. Daher sollte die Schule in Zusammenarbeit mit der lokalen Verwaltung und anderen Organisationen gemeinsame Elternaufklärungsaktionen veranstalten. Hier sollte den Eltern ihre Funktion im Bereich der Erziehung in Relation zur Schule verdeutlicht werden. Dabei könnten die Massenmedien, vor allem Rundfunk und Fernsehen, eine große Rolle spielen.

b) Eine weitere Möglichkeit, die Eltern an dem Schulleben zu beteiligen, wäre der "Tag der offenen Tür". Zu Anfang jedes neuen Schuljahres sollten die Eltern eingeladen werden. Besonders in den An-

fangsklassen der Primarschule ist das Interesse der Eltern an der Schule noch relativ groß. Diese Anteilnahme sollte die Schule nützen und planmäßig ausbauen durch alle Schuljahre hindurch. So könnten die Hemmungen vieler Eltern beseitigt und die äußeren Schulverhältnisse verbessert werden.

c) Wenn sich die Lehrer darüber beklagen, wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, daß sich die Eltern ihnen, bzw. der Schule gegenüber, desinteressiert, unaufgeklärt oder passiv verhalten, so sollten vor allem aber sie selbst sich an interessierte und aktive Partner werden. In dieser Hinsicht könnten die Hausbesuche, die die Lehrer unternehmen sollten, eine wichtige Form der pädagogischen Arbeit des Lehrers darstellen, um so das Vertrauen der Eltern zu gewinnen und sie für die Zusammenarbeit mit der Schule zu aktivieren. Durch diese Besuche könnten viele pädagogische und sozialerzieherische Ziele erreicht werden: d.h., die Eltern näher kennenlernen, mit ihnen im kleinen Kreis über ihre Probleme sprechen, die Umwelt des Schülers sehen und Erfahrungen in der Familienerziehung sammeln. So könnten den Eltern direkte oder indirekte Hinweise und Empfehlungen im Hinblick auf die Erziehung gegeben werden, und der Lehrer wirkt auf diese Weise aufklärend auf sie ein. Daher sollten alle Familien im Laufe eines Schuljahres wenigstens einmal besucht werden.

d) Ein zusätzliches Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus könnten die Elternversammlungen darstellen. Gerade hier haben die Lehrer die Möglichkeit, den Eltern das Gefühl der Mitverantwortung zu geben, indem pädagogische Probleme angesprochen und intensiviert werden, sowie die

Aufgeschlossenheit der Eltern untereinander Anregung findet. Aus diesen Versammlungen heraus könnte es dann zu persönlichen Begegnungen zwichen Eltern und Lehrern kommen. Gleichzeitig steht es dort dem Lehrer offen, die Eltern zu einer neuen Einstellung zur Schule und zum Schulleben zu motivieren und durch geschickte Diskussionsführung einerseits und andererseits durch Einbeziehung von Schülerausstellungen, z.B. Zeichnungen Werkstücke, Hefte usw., die Eltern anzusprechen.
Es sollten daher mindestens drei Elternversammlungen auf das Schuljahr verteilt stattfinden.

e) Aus der Wahl der Elternversammlung geht der Elternbeirat hervor, der die Aufgabe hat, die Interessen der Eltern zu vertreten. Elternbeirat und Lehrer sollten wechselseitigen sachkundigen Hinweisen gegenüber offen sein. Dabei müßten Rektoren und Lehrer die Elternbeiräte in ihrer Arbeit regelmäßig beraten und aktiv unterstützen. Die Elternbeiräte sollten jedoch auch das Recht haben, Eingaben an den Rektor, das Schulamt oder an das Ministerium für Erziehung und Unterricht in Form von Beschwerden, Reformvorschlägen oder Bitten zu machen.

f) Eine weitere Möglichkeit, durch welche die Eltern einerseits weitgehend ins Schulleben einbezogen würden, andererseits aufgeklärt werden könnten, wäre in Form von Elternseminaren zu sehen. Jene Seminare sollten sich aus den Eltern der einzelnen Klassen zusammensetzen, die an einem bestimmten Tag des Monats stattfinden. Die Leitung dieser Veranstaltungen sollte von interessierten Lehrern übernommen werden, wobei dies im günstigsten Falle der Klassenlehrer wä-

re. Die Seminare sollten in Form von Vorträgen gestaltet werden, an die sich Diskussionen anschließen müßten, in denen die Eltern ihre eigenen pädagogischen Probleme und Schwierigkeiten äußern könnten.

g) Es sollte im Schulleben ausgestaltete Höhepunkte geben, die Schüler, Lehrer und Eltern zusammenführen könnten. Prädestiniert sind dafür Schulfeste und Schulfeiern anläßlich von Schulbeginn, Schulentlassung, Jahresabschluß, Lehrerpensionierung, Empfangsfeier für neue Lehrer usw.. Hier ist die Chance für eine formlose Begegnung von Schülern, Lehrern und Eltern, sowie für die Vertiefung der Verbundenheit mit der Schule gegeben.

A N H A N G

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Philosophische Fakultät
Pädagogisches Institut
Prof. Dr. E. Bornemann

Empirische Untersuchung zum Thema "Analyse der Ausbildung und Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft Ägyptens unter dem Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft". Diese empirische Untersuchung wird unter Betreuung von Professor Dr. Ernst Bornemann von Mokhtar Ahmed in Ägypten durchgeführt.

Sehr geehrte Kollegin!
Sehr geehrter Kollege!

Der beigefügte Fragebogen dient der Datensammlung zum oben genannten Thema. Die Arbeit wird dazu bestimmt sein, die Stellung der Primar- und Preparatory-Schullehrer in der Gesellschaft zu verbessern, die Einsicht in ihre speziellen Probleme zu ermöglichen und ihre Situation unter den jetzigen Bedingungen zu analysieren, um klar zu machen, wie groß die Rolle der Lehrer in der heutigen Gesellschaft sein könnte.

Um eine möglichst ungehemmte und vollständige Beantwortung zu erreichen sowie um Ihnen jede Art von möglichen Unannehmlichkeiten zu ersparen, ist die Beantwortung aller Fragen unter Garantie völlig anonym. Darüberhinaus erhält ohnehin nur der mit der Forschungsarbeit Beauftragte Einsicht in die ausgefüllten Bögen.

Es liegt auch in Ihrem eigenen Interesse, die Fragen so präzise wie möglich zu beantworten.

Um die Anonymität zu wahren, lege ich einen Briefumschlag bei. Bitte, geben Sie die ausgefüllten Bögen innerhalb einer Woche nach Erhalt Ihrer Schulleitung in beiliegendem Umschlag verschlossen zurück.

Für Ihre Mühe danke ich Ihnen sehr im voraus.

Mit freundlichen Grüßen
für die Durchführung verantwortlich:

Mokhtar Ahmed

Fragebogen

---

1. Geschlecht:

männlich
weiblich

2. Alter:

bis 25 Jahre
25 - 35 Jahre
36 - 50 Jahre
über 50 Jahre

3. Konfession:

.....

4. Familienstand:

ledig
verheiratet
verwitwet
geschieden

5. Bitte nennen Sie die Größe a) des Ortes, an dem Sie überwiegend aufgewachsen sind und b) Ihres jetzigen Dienstortes (Bitte setzen Sie ein Kreuz in die entsprechende Rubrik).

Ortsgröße	vorw. aufgew.	Dienstort
ca.5 - 20.000 Ew.	.....	
ca.20 - 100,000 Ew.	.....	
über 100.000 Ew.	.....	

6. Welchen Beruf übte Ihr Vater z.Zt. Ihres Studienbeginns aus? .....

7. Welche ist die höchste von Ihrem Vater erreichte Ausbildung? (Bitte setzen Sie ein Kreuz vor die zutreffende Antwort)

Keine Schule bzw. Analphabet
Koran- oder Vorprimarschule
Primarschule
Sekundarschule
Lehrerbildungsstätte
Al-Azhar-Kollegium bzw. Universität
Universität bzw. Hochschule
Sonstige (bitte nennen).....

8. Aus welchen Gründen sind Sie Lehrer geworden? (Bitte setzen Sie nur ein Kreuz vor die entsprechende Antwort)

Aufgrund häuslicher Verhältnisse bzw. Wunsch, Rat oder Bestimmung durch das Elternhaus

Weil die Lehrerbildung ein kurzes und billiges Studium ist

Wegen der Möglichkeit, ins Beamtenverhältnis übernommen zu werden

Weil die schulischen Voraussetzungen für eine andere, an sich vorgezogene Ausbildung fehlten

Aus Neigung, Freude und Interesse am Lehrerberuf

Aus anderen Gründen (welchen?).....
.....

Bitte begründen Sie Ihre Angabe in Stichworten:
.....
.....
.....
.....

9. An welcher der folgenden Institutionen haben Sie Ihre Ausbildung zum Lehrer absolviert?

Schule für Vorprimarschullehrer
Institut für Primarschullehrer
Lehrerbildungsstätte für Primarschullehrer
Lehrerbildungsstätte für Abiturienten
Kurzausbildung
Al-Azhar-Kollegium bzw. Universität
Universität bzw. Hochschule
Sonstige (bitte nennen).....

10. Diente die Ausbildung, die Sie durchlaufen haben, ursprünglich dem Zweck, Lehrer zu werden?

Ja
Nein

11. Sollten die heute bestehenden Lehrerbildungsinstitutionen a) so wie sie jetzt sind, bleiben oder b) in einer einheitlichen Form gleich für alle Lehrer und Lehrerinnentypen sein?
Gründe:.....
.....
.....
.....

12. Was würden Sie bevorzugen: a) die heutige getrennte Form der Lehrerbildung oder b) die Koedukation?
Gründe:.....
.....
.....
.....

13. Halten Sie sich durch Ihre Ausbildung für Ihre gegenwärtige Berufssituation für gut, hinreichend oder nicht hinreichend ausgebildet?

Gut
Hinreichend
Nicht hinreichend

Gründe:.....
.....
.....
.....

14. Sind die Inhalte des gegenwärtigen Studiums der Lehrerbildung ausreichend oder nicht ausreichend?

Ausreichend
Nicht ausreichend

Gründe:.....
.....
.....
.....

15. Sollten die folgenden Fächer zur Lehrerbildung a) mehr, b) wie bisher oder c) weniger im Studienplan berücksichtigt werden? (Bitte setzen Sie, falls mehr, vor das Fach 1, falls wie bisher, 2, falls weniger, 3)

Spezifische Fachausbildung
Didaktik und Methodik des Unterrichts
Allgemeine Pädagogik
Allgemeine Schul- und Erziehungsfragen
Schulpraktika
Pädagogische Psychologie
Soziologie
Koran- und Religionslehre
Politische Bildung

16. Konnten Sie Ihre berufliche Weiterbildung in den letzten drei Jahren systematisch betreiben? (Besuch von Vorträgen, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und Tagungen, private Lektüre)

Ja
Nein

a) Falls ja, welche Form der Weiterbildung haben Sie betrieben? (bitte nennen).....
.....

b) Falls nein, welches waren die entscheidenden Hinderungsgründe? (Antwort bitte in Stichworten).....
.....
.....

17. Haben Sie im letzten halben Jahr ein Buch gelesen?

Ja
Nein

a) Falls ja, nennen Sie bitte an dieser Stelle den Titel des Werkes und den Namen des Verfassers.....
....

b) Falls nein, welches waren die wichtigsten Hinderungsgründe?.....
.....
.....

18. Lesen Sie die Fachzeitschriften für die Lehrerschaft "Al Raid" oder "Sahifit Al Tarbeya":

Oft
Gelegentlich
Selten

19. Falls Sie die zwei oben genannten Fachzeitschriften nicht gelesen haben oder nicht oft lesen konnten, welches waren die entscheidenden Hinderungsgründe? (Antwort bitte in Stichworten)

.....
.....
.....
.....

20. Falls Sie sich weiterbilden konnten, was war oder ist der entscheidende Beweggrund dazu? (Bitte nur ein Kreuz)

Um für den Unterricht auf dem laufenden zu sein

Weil ich es für meine Berufspflicht halte

Um meine Aufstiegschancen zu verbessern

Auf Veranlassung der Schulbehörde oder -leitung

Aus persönlichem Interesse am Sachgebiet

21. Falls Sie für ein halbes Jahr bei vollem Gehalt vom Schuldienst zur beruflichen Weiterbildung befreit werden würden, in welche der folgenden Gebiete würden Sie die dringendsten Schwerpunkte legen bei Ihren Studien? (Bitte setzen Sie eine 1 vor das wichtigste, eine 2 vor das zweitwichtigste Gebiet)

Spezifische Fachausbildung
Didaktik und Methodik des Unterrichts
Allgemeine Pädagogik
Allgemeine Schul- und Erziehungsfragen
Schulpraktika
Pädagogische Psychologie
Koran- und Religionslehre
Politische Bildung
Sonstige (bitte nennen).....

22. Wie beurteilen Sie den Kontakt Lehrer - Lehrer

	innerhalb der Schule	außerhalb der Schule
Stark		
Schwach		
Sehr schwach		
Gar keinen		

23. Werden Sie von der Schulleitung von Umstellungen und Neuerungen im Schulbetrieb ausreichend informiert?

Immer
Oft
Manchmal
Selten

24. In welchen der folgenden Punkte hat es im vergangenen Schuljahr Meinungsverschiedenheiten (und Reibungen) zwischen Ihnen und Ihrem Rektor gegeben? (Es kann mehr als ein Kreuz gemacht werden).

Fachliches Einmischen des Rektors
Aufsichtsführung
Stundenplanung
Fächeraufteilung
Klassenaufteilung
Arbeitsmittelbeschaffung
Innerschulische Nebentätigkeiten
Außerschulische Nebentätigkeiten

25. Haben Sie im großen und ganzen den Eindruck, daß Sie und Ihre Kollegen meist als reine Befehlsempfänger behandelt werden?

Ja
Nein

26. Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihnen, der Schulleitung und der Schulbehörde?

Gut
Ausreichend
Nicht ausreichend

Begründungen (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

27. Wieviel Konferenzen über schulische Probleme fanden zwischen Rektor, Schulrat und Lehrerkollegium im vergangenen Schuljahr statt?

Gar keine
Ein bis zwei
Drei bis vier
Mehr als vier

28. Wie beurteilen Sie solche Konferenzen als Möglichkeit für eine Zusammenarbeit?

Gut
Ausreichend
Nicht ausreichend

Begründungen (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

29. Wie oft hat es im letzten Schuljahr außer den üblichen kollegialen Aussprachen besondere Konferenzen des Klassenlehrers einer Klasse mit allen Fachlehrern dieser Klasse über disziplinarische oder erzieherische Probleme mit einzelnen Schülern gegeben?

Gar keine
Eine bis zwei
Zwei bis drei
Mehr als drei

30. Wie beurteilen Sie den Kontakt Lehrer - Schüler?

Stark
Schwach
Sehr schwach
Gar keiner

31. Wie beurteilen Sie den Kontakt Lehrer - Schüler außerhalb der Schule?

Notwendig
Nützlich
Unmöglich

Begründungen (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

32. Was gehört zu Ihrer persönlichen pädagogischen Zielsetzung?

Die Bewahrung und Vermittlung traditioneller, althergebrachte Inhalte der Kultur bzw. des Islams

Die Errichtung einer neuen, modernen Kultur

Begründung (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

33. Halten Sie es für eine Ihrer pädagogischen Aufgaben, die Kinder in der Schule

religiös zu unterweisen

zu nationalbewußten Staatsbürgern zu erziehen

andere Aufgaben (bitte nennen).....
.....

34. Wie beurteilen Sie die Anzahl der politischen Bildungsstunden?

Zuviel
Viel
Zuwenig
Wenig

35. Wie beurteilen Sie die Anzahl der Religionsstunden?

Zuviel
Viel
Zuwenig
Wenig

36. Werden die Eltern schriftlich über die erzieherischen Probleme ihrer Kinder von der Schule informiert?

Regelmäßig
Oft
Manchmal
Überhaupt nicht

37. Wie oft besuchen Sie die Eltern Ihrer Schüler, um mit Ihnen schulische Probleme zu erörtern?

Sehr oft
Oft
Manchmal
Überhaupt nicht

38. Wievielmal im Jahr trifft sich das Schulkollegium mit dem Elternbeirat?

Einmal
Zweimal
Drei- oder mehrmals
Gar nicht

39. Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus?

Ausreichend
Nicht ausreichend
Gar keine

40. Mit der folgenden Frage möchten wir die störenden Faktoren erfassen, die Ihre volle berufliche Entfaltung hemmen. Bitte kreuzen Sie nach dem vorgegebenen Schema an, wie stark Sie von dem jeweils genannten Faktor in Ihrer beruflichen Tätigkeit gestört und behindert werden.

Die Zahlen bedeuten: 1 = sehr stark
2 = stark
3 = etwas
0 = gar nicht

1) Zu große Kinderzahl pro Klasse..... 3 2 1 0
2) Zu viele undisziplinierte, milieugeschädigte und minder begabte Kinder..... 3 2 1 0
3) Einsatz in nicht genehmer Schul- oder Klassenstufe..... 3 2 1 0
4) Einsatz in nicht genehmen Fächern.... 3 2 1 0
5) Zu häufiger Wechsel der Klassen..... 3 2 1 0
6) Unzureichende Arbeits- und Hilfsmittel..... 3 2 1 0
7) Zu viele Unterrichtsstunden (Pflicht) 3 2 1 0
8) Versetzung an nicht genehme Schule bzw. Dienstort..... 3 2 1 0
9) Spannungen und Konkurrenzhaltung im Kollegium..... 3 2 1 0
10) Reibungen mit Rektor wegen Klassenzuteilung, Stundenplan etc..... 3 2 1 0
11) Zu starke Kontrolle durch den Schulrat..... 3 2 1 0
12) Zu viele Nebentätigkeiten (Verwaltung, Bücherei etc.)..... 3 2 1 0
13) Zu wenig erzieherische Anteilnahme der Eltern..... 3 2 1 0
14) Negativer Einfluß von Film, Illustrierten und Fernsehen..... 3 2 1 0
15) Zu starke Kontrolle des Privatlebens durch die Öffentlichkeit..... 3 2 1 0
16) Zu geringe soziale Anerkennung durch die Gesellschaft..... 3 2 1 0
17) Zu geringe Besoldung..... 3 2 1 0
18) Zu wenig bzw. keine Aufstiegsmöglichkeiten..... 3 2 1 0
19) Persönliche, familiäre, häusliche und gesundheitliche Schwierigkeiten.. 3 2 1 0

41. Bitte gehen Sie die Liste noch einmal durch und nennen Sie nun die fünf Faktoren, die Ihnen von allen die meisten Schwierigkeiten bereiten. (Bitte nennen Sie die entsprechende Zahl des Faktors)

An 1. Stelle: Faktor Nr. ....
An 2. Stelle: Faktor Nr. ....
An 3. Stelle: Faktor Nr. ....
An 4. Stelle: Faktor Nr. ....
An 5. Stelle: Faktor Nr. ....

42. Halten Sie die Einrichtung von Sonderschulen für erforderlich?

Ja
Nein
Unentschieden

Begründung (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

43. Wenn Sie Kinder haben oder hätten, würden Sie ihnen empfehlen, Lehrer zu werden?

Ja
Nein
Unentschieden

Begründung (bitte in Stichworten).....
.....
....
.....

44. Was könnte Ihre Zufriedenheit im Lehrerberuf noch steigern?.....
.....
.....
.....

45. Wie beurteilen Sie die Verbindung zwischen der Schule als Unterweiser, Berater oder Ratgeber und dem Leben der Öffentlichkeit?

Stark
Schwach
Gar keine

46. Wären Sie bereit, bei der Erwachsenenbildung aktiv mitzuwirken?

Freiwillig
Wenn es verlangt wird
Wenn es bezahlt wird
Überhaupt nicht

Gründe (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

47. Wären Sie bereit, Jugendgruppen zu betreuen?

Freiwillig
Wenn es verlangt wird
Wenn es bezahlt wird
Überhaupt nicht

Gründe (bitte in Stichworten).....
.....
.....
.....

48. Als was möchten Sie am liebsten von Ihren Mitmenschen angesehen werden? (Bitte höchstens zwei Kreuze setzen)

Als verantwortungsbewußter Staatsbürger
Als Fachmann in Ihren Unterrichtsfächern
Als Erzieher der Jugend
Als Wissenschaftler und Forscher
Als Musiker bzw. Künstler
Als Lehrer mit gutem Unterrichtserfolg
Als religiöser Mensch
Als Ehemann und Vater
Als Ehefrau und Mutter
Sonstige (bitte nennen).....
.....

B. Anmerkungen zu Kapitel VIII, Teil B
(Dafür wurden aus folgender Literatur Anregungen empfangen)

BORNEMANN, Ernst und von MANN-TIECHLER, Gustav (Hrsg): Handbuch der Sozialerziehung, 3 Bde. Freiburg 1963f. Darin: Bornemann, E.: "Die Sozialerziehung als sozialwissenschaftliche Disziplin", Bd.1, S.408-413. Pietrowicz, B.: "Die Sozialerziehung in der Ausbildung des Volksschullehrers", Bd.1, S.379-381.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission 1967 - 1969, Stuttgart 1970, S.58, S.395-396.

DEUTSCHES INSTITUT für Internationale Pädagogische Forschung: Lehrermangel und Lehrernachwuchs, Stuttgart 1965, S.20-38.

DOHMEN, Günther: Lehrerfortbildung durch Fernstudium. In: Pädagogische Arbeitsblätter 19.Jg., H.1, 1967, S.3-16.

DOHMEN, Günther: Rundfunk und Fernsehen im Rahmen des Fernstudiums. In: Pädagogische Arbeitsblätter, 19.Jg., H.9, 1967, S.137-141.

DOHMEN, Günther: Das Fernstudium im Rahmen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: didactia, 1967, Nr.3/4, S.272-282.

FREY, Karl und Mitarbeiter: Ausbildungsgang der Lehrer. Bd.2, Weinheim, Berlin, Basel 1969.

GOEBLS, Hubert: Schulpflegerische Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus: Aufgabe, Möglichkeiten, Grenzen. In: Festschrift für B. Bergmann, Ratingen 1963, S.134-146.

HECKHAUSEN, Heinz - ANWEILER, Oskar - DIHLE, Albrecht - MENZE, Clemens - PENSELIN, Siegfried: Lehrer 1980, Lehrerbildung für die künftige Schule, Düsseldorf 1970, S.66-70.

HORN, Hartmut: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchung zur Quantität und Qualität, Weinheim, Berlin, Basel 1968.

KAISER, Lothar: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz, Weinheim, Berlin, Basel 1970.

KAMPMÜLLER, Otto: Lehrer und Eltern kommen zusammen. In: Pädagogische Arbeitsblätter, 16.Jg., H.1, 1964, S.27-34.

KAMPMÜLLER, Otto: Das Mißverständnis zwischen Eltern und Lehrern, München, Basel 1964, S.71-73.

MAJAULT, Joseph: Lehrerbildung, Weinheim, Berlin 1967.

MESSERSCHMID, Felix: Die Weiterbildung des Lehrers, Würzburg 1956.

MÜLLER, Lothar: Vorstellungen vom Lehrerberuf, Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen, Weinheim, Berlin 1968, S.198-202.

POSCH, Peter: Der Lehrermangel, Weinheim, Berlin 1967.

RECUM, Hasso von: Bildungsplanung in Entwicklungsländern, Braunschweig 1966.

RÖHRS, Hermann (Hrsg): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Düsseldorf-Ratingen 1965.

SCHUH, Eduard: Der Volksschullehrer, Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung, Berlin Hannover, Darmstadt 1962, S.185-186.

UNDEUTSCH, Udo: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Frankfurt a.M. 1964.

WALTHER, Rosmarie - GRASSEL, Heinz - PARLOW, Horst (Hrsg): Hinweise für Lehrer zur Zusammenarbeit mit den Eltern, Berlin 1968, S.20, S.40-41.

C. Literaturverzeichnis

ARTIN, Yacoub, Considérations sur l´Instruction Publique en Egypte, Le Caire 1894.

BORNEMANN, Ernst und von MANN-TIECHLER, Gustav (Hrsg): Handbuch der Sozialerziehung, 3 Bde., Freiburg 1963f.
Darin: Böll, W.: "Sozialerziehung in Entwicklungsländern", Bd.1, S.435ff.
Bornemann, E.: "Beurteilung der Erziehungssituation der Gegenwart", Bd.1, S.229f.: "Sozialerziehung als sozialwissenschaftliche Disziplin", Bd.1, S.408ff.
Pietrowicz, B.: "Die Sozialerziehung in der Ausbildung des Volksschullehrers", Bd.1, S.379ff.

BREZINKA, Wolfgang: Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966.

BUCHER, Theodor, "Das Erziehungsziel". In: Schweizer Schule, 52.Jg., Nr.9 1964.

BUNGARDT, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft, Sozialgeschichte eines Standes, Ein Versuch, Frankfurt a.M. 1959.

CENTRAL AGENCY for Public Mobilisation and Statistics: Statistical Handbook, United Arab Republic, Cairo 1968.

CLAPAREDE, Edouard: Rapport général, présenté au Ministère de l´Instruction Publique, Cairo, Ministry of Education, 1928.

CORRELL, Werner, "Das Lehrer - Schüler - Verhältnis". In: Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe, hrsg. von Röhrs, H., Frankfurt a.M. 1968.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission 1967 - 1969, Stuttgart 1970.

DEUTSCHES INSTITUT für Internationale Pädagogische Forschung: Lehrermangel und Lehrernachwuchs, Stuttgart 1965.

DOHMEN, Günther, "Lehrerfortbildung durch Fernstudium". In: Pädagogische Arbeitsblätter, 19.Jg., H.1, 1967

DOHMEN, Günther, "Rundfunk und Fernsehen im Rahmen des Fernstudiums". In: Pädagogische Arbeitsblätter, 19.Jg., H.9, 1967.

DOHMEN, Günther, "Das Fernstudium im Rahmen der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung". In: didactica, Nr.3/4, 1967.

EBEL, Heinrich und Mitarbeiter: Hurrelmann, Abraham, Mair. Forschungsbericht: Die soziale und berufliche Stellung der Lehrer an Hauptschulen, Münster 1968.

EL FAKY, Hassan: at-Tārīḫ aṭ-ṭaqāfī lit- tālīm bil-ǧumhūrīya l-ʿarabīya l-muttaḥida, Kairo 1966.

EL KABBANI, Ismail: A Hundred Years of Education in Egypt, Cairo 1948.

EL KABBANI, Ismail: Dirāsāt fī tanẓīm at-taʿlīm bi-Miṣr, Kairo 1958.

EL RAFII, Abdel Rahman: Mohammed Farid, Tārīḫ Miṣr alqawmī (1908 - 1919), Kairo 1948.

FREY, Karl und Mitarbeiter: Ausbildungsgang der Lehrer, BD.2, Weinheim, Berlin, Basel 1969.

GAHLINGS, Ilse - MOERING, Elle: Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Beitrag zur Soziologie des Bildungswesens, hrsg. von Lemberg, E. Bd.2, Heidelberg 1961.

GOEBLS, Hubert: Schulpflegerische Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus: Aufgabe, Möglichkeiten, Grenzen. In: Festschrift für B. Bergmann, Ratingen 1963.

ḤAFĀGĪ, Abdel Monʿim: al-Azhar fī alf am, Kairo 1955.

ḤARBI, Khyri: Taṭawwur at- tarbiya wat-taʿlīm fī iqlīm Miṣr fil-qarn al-ʿišrīn, Kairo 1958.

HECKHAUSEN, Heinz - ANWEILER, Oskar - DIHLE, Albrecht - MENZE, Clemens - PENSELIN, Siegfried: Lehrer 1980, Lehrerbildung für die künftige Schule, Düsseldorf 1970.

HORN, Hartmut: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Weinheim, Berlin, Basel 1968.

KAISER, Lothar: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz, Weinheim, Berlin, Basel 1970.

KAMP, Ferdinand: Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers, Dissertation, Köln 1964.

KAMPMÜLLER, Otto: Lehrer und Eltern kommen zusammen. In: Pädagogische Arbeitsblätter, 16.Jg., H.1, 1964.

KAMPMÜLLER, Otto: Das Mißverständnis Zwischen Eltern und Lehrern, München, Basel 1964.

KLOSS, Heinz (Hrsg.): Grunderziehung, Hilfe für Entwicklungsländer, Berichte im Auftrag der Deutschen UNESCO-Kommission, Stuttgart 1960.

KRATZSCH, Ernst - VATHKE, Werner - BERTLEIN, Hermann: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967.

LANGEVELD, Martin J.: Einführung in die theoretische Pädagogik, 6.Aufl., Stuttgart 1966.

MAJAULT, Joseph: Lehrerbildung. Weinheim, Berlin 1967.

MANN, F. O.: Report on certain aspects of Egyptian Education rendered to his Excellency the Minister of Education at Cairo. Cairo, Minister of Education, 1929.

MESSERSCHMID, Felix: Die Weiterbildung des Lehrers, Würzburg 1956.

MÜLLER, Lothar: Vorstellung vom Lehrerberuf. Eine Einstellungsuntersuchung an Nachwuchsgruppen besonderer Bildungseinrichtungen, Berlin 1968.

POSCH, Peter: Der Lehrermangel, Weinheim, Berlin 1967.

RECUM, Hasso von: Bildungsplanung in Entwicklungsländern Braunschweig 1966.

RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit, Düsseldorf-Ratingen 1965.

SALAMA, Gerges: Aṯar al-iḫtilāl al-biriṭānī fī -t-taʿlīm al-qaumī fī Miṣr (1882 - 1922), Kairo 1966

SCHUH, Eduard: Der Volksschullehrer, Störfaktor im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Berlin, Hannover, Darmstadt 1962.

SHALABY, Ahmad: History of Muslim Education, Diss., Cambridge University 1952.

SHALABY, Ahmad: Tārīḫ at-tarbiya al-islāmīya, Kairo 1954.

UNDEUTSCH, Udo: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Frankfurt a.M. 1964.

WAFI, Abdel Wahid: Uṣūl at-tarbiya wa-niẓām at-taʿlīm, Kairo 1955.

WALTHER, Rosemarie - GRASSEL, Heinz - PARLOW, Horst (Hrsg.): Hinweise für Lehrer zur Zusammenarbeit mit den Eltern, Berlin 1968.

WEHR, Hans: Arabisches Wörterbuch für die Schriftsprache der Gegenwart, 4. Aufl., Wiesbaden 1968.

Lebenslauf

Am 21. 10. 1933 wurde ich als Sohn des Landwirts Ibrahim Ahmed und seiner Ehefrau Wagida, geb. Ismail, in Abu Gerg, Bani Mazar, Elminia, Ägypten geboren. In meinem Geburtsort besuchte ich von 1940 bis 1944 die Koranschule. Von 1944 bis 1948 besuchte ich die Primarschule in Bani Mazar und anschließend die höhere Schule, die ich im Juli 1953 mit dem Reifezeugnis verließ. Im Wintersemester 1953/54 begann ich mein Studium (Hauptfach: Philosophie, Nebenfächer: Psychologie, Pädagogik und Soziologie) an der Universität Kairo. Im Juni 1957 bestand ich das Staatsexamen. Von Dezember 1957 bis Mai 1960 unterrichtete ich an der höheren Schule von Ismailia in Kairo. Von Juli 1960 bis Juni 1962 arbeitete ich als Journalist bei der Tageszeitung "Al-Ǧumhūrīya".
Im Sommersemester 1964 setzte ich mein Studium an der Universität Münster fort, zunächst mit Psychologie als Hauptfach. Im Wintersemester 1968/69 wechselte ich das Hauptfach von Psychologie zu Pädagogik (Nebenfächer: Psychologie und Arabistik). In den Sommerferien 1969 führte ich in Ägypten die empirischen Untersuchungen meiner Arbeit durch. Seit dem Wintersemester 1969/70 bin ich am Seminar für Arabistik und Islamwissenschaft als Lehrbeauftragter für Arabische Sprache tätig.
Meine akademischen Lehrer waren in Kairo die Herren Professoren Amin, Elmeligi, Essaati, Ettawil, Helmi, Nagati und in Münster die Herren Professoren Bornemann, Lichtenstein, Metzger, Wehr und Witte; ihnen allen danke ich an dieser Stelle für die wissenschaftliche Ausbildung, die mir durch sie im Laufe meines Studiums zuteil wurde.